



**SUSANA BORRALHO
LOPES**

**TEXTO DRAMÁTICO E INTERAÇÃO LEITURA-
ESCRITA.
UM ESTUDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**SUSANA BORRALHO
LOPES**

**TEXTO DRAMÁTICO E INTERAÇÃO LEITURA-
ESCRITA.
UM ESTUDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

“Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for.”

(Pessoa, 1982, p. 85)

O júri

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Pedro Balaus Custódio
Professor adjunto da Escola superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
Professora auxiliar do departamento de educação da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À Doutora Cristina Manuela Sá, orientadora da Universidade de Aveiro, agradeço pela incansável dedicação e disponibilidade, por me ter motivado nos momentos mais difíceis, por tudo o que me ensinou e pela confiança que depositou no meu trabalho.

À “grande” professora Virgínia Almeida, orientadora cooperante, por todos os conhecimentos que me transmitiu ao longo da prática, pelo seu sincero “olhar” e pela abertura e apoio demonstrados na implementação deste projeto.

À educadora Eunice Bastos, primeira orientadora cooperante, por me mostrar que ainda é possível proporcionar momentos com qualidade e inovadores e incentivar-me a realizá-los.

Ao “meu” primeiro grupo de alunos que participou neste estudo, pelo entusiasmo, curiosidade, abertura, mas sobretudo pelos sorrisos constantes.

À Eliana Inês, minha colega de estágio que me acompanhou nestes últimos anos de formação, pela partilha de experiências, conquista, adversidades e ainda pelo gozo de tê-la com par de diáde.

À minha família, pela presença constante, abrigo seguro e pelos valores que me transmitiram. Agradeço em especial aos meus Pais por todos os sacrifícios que fizeram por mim, por me permitirem a participação no programa ERASMUS e por aprovarem as minhas decisões. À minha irmã Kika agradeço pela sincera amizade, motivação constante que tornou este caminho mais simples.

Aos meus amigos de sempre, pela amizade, paciência e preocupação constante durante todo o meu percurso. Agradeço por todo o companheirismo e sorrisos constantes.

A todos um obrigada!

Palavras-chave

Língua materna; Interação leitura-escrita; Leitura expressiva; Texto dramático.

Resumo

O presente estudo pretende desenvolver conhecimentos e competências relacionados com a estrutura do texto dramático e a escrita e leitura expressiva de textos desta natureza em crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, concebemos, implementamos e avaliamos uma intervenção didática, que fazia interagir atividades desta natureza, contemplando ainda a identificação da estrutura do texto dramático.

Recolhemos dados relativos ao desempenho dos alunos, a partir das atividades em que estes participaram.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos revelou que tinham aperfeiçoado o seu conhecimento sobre o texto dramático e desenvolvido competências relacionadas com a sua produção escrita e leitura expressiva, mas que subsistiam dificuldades.

Keywords

Mother tongue; Interaction between reading comprehension and written expression; Reading aloud; Dramatic text.

Abstract

This study aimed to develop knowledge concerning the dramatic text and competences related to reading aloud and written expression in children attending Primary Education.

Therefore, we conceived and applied a didactic intervention focused on the interaction between reading aloud and writing dramatic texts, which structure was analyzed.

We collected data on the performance of the children that took part in this experiment, through the activities included in the didactic intervention.

The content analysis of these data revealed that the pupils had consolidated their knowledge on dramatic text and developed competences on reading aloud and writing dramatic texts, although some problems had not been solved.

Mots-clés

Langue maternelle ; Interaction lecture-écriture ; Texte dramatique ; École primaire.

Résumé

Cette étude avait pour but de développer des connaissances concernant le texte dramatique et des compétences en lecture à haute voix et composition de ce type/genre de textes chez des enfants en CM1.

Par conséquent, on a mené à bout une intervention didactique centrée sur l'analyse de la structure du texte dramatique et l'interaction de la lecture à haute voix et de la production de ce type/genre de textes

On a recueilli des données concernant leur performance, à partir des tâches intégrées dans l'intervention didactique.

L'analyse de contenu de ces données a révélé que les enfants avaient amélioré leur connaissance concernant la structure du texte dramatique et des compétences en lecture à haute voix et composition de ce type/genre de textes, mais que quelques-uns problèmes identifiés étaient loin d'être réglés.

INTRODUÇÃO	12
1. Problemática	13
2. Questões de investigação	15
3. Objetivos de investigação	15
4. Organização do relatório.....	15
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
Capítulo 1 – Texto dramático	18
1.1. Conceito de texto dramático	18
1.2. Estrutura do texto dramático.....	19
Capítulo 2 – Abordagem didática do texto dramático	23
2.1. Os primeiros contactos com o texto dramático	23
2.2. A sua presença nos textos reguladores	25
2.3. Estratégias didáticas de abordagem do texto dramático	27
2.3.1. Centradas na leitura em voz alta	27
2.3.2. Centradas na escrita	31
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	33
CAPÍTULO 3 – Metodologia de investigação	34
3.1. Caracterização do estudo	34
3.2. Contextualização.....	36
3.2.1. Organização e implementação	37
3.2.1.1. Primeira sessão	37
3.2.2.2. Segunda sessão	38
3.2.2.3. Terceira sessão.....	40
3.2.2.4. Quarta sessão.....	40
3.2.2.5. Quinta sessão	41
Capítulo 4 – Análise dos dados e interpretação dos resultados	44
4.1. Leitura expressiva	44
4.1.1. Desempenho na primeira leitura	45
4.1.2. Desempenho na segunda leitura	47
4.1.3. Comparação dos desempenhos.....	50
4.2. Escrita de textos dramáticos.....	52
4.2.1. Desempenho em produção escrita.....	53

4.2.1.1. Primeira versão	54
4.2.1.2. Segunda versão	56
4.2.1.3. Comparação dos desempenhos.....	57
Capítulo 5 – Conclusões e sugestões	59
5.1. Conclusões	59
5.1.1. Relativas à leitura expressiva	59
5.1.2. Relativas à escrita de textos dramáticos.....	60
5.2. Sugestões	61
5.2.1. Relativas à leitura expressiva	62
5.2.2. Relativas à escrita de textos dramáticos.....	64
5.3. Limitações do estudo	65
5.4. Sugestões para outros estudos.....	65
BIBLIOGRAFIA/WEBGRAFIA	67
ANEXOS.....	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Funcionamento da comunicação no texto dramático (cf. Calvo, s.d., p. 9).....	19
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Desempenho dos alunos na primeira leitura expressiva	45
Quadro 2 – Desempenho dos alunos na segunda leitura expressiva	48
Quadro 3 – Lacunas detetadas no preenchimento das grelhas de planificação de textos dramáticos.....	52
Quadro 4 – Desempenho dos grupos na escrita dos textos dramáticos	54
Quadro 5 – Desempenho dos grupos na reescrita e melhoria dos textos dramáticos	56

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparação do desempenho dos alunos nas duas atividades de leitura expressiva	50
Gráfico 2 – Comparação do desempenho dos alunos nas duas versões do texto dramático produzido	57

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planificações das sessões da intervenção didática	71
Anexo 2 – Texto da peça <i>Vem aí o Zé das Moscas!</i> , de António Torrado.....	81
Anexo 3 – Apresentação em Prezi sobre o tema <i>Características do texto dramático</i>	84
Anexo 4 – Cartaz relativo ao tema <i>Características do texto dramático</i>	85
Anexo 5 – Lista de verificação/grelha de avaliação da leitura expressiva.....	86
Anexo 6 – Apresentação em Prezi relativa à leitura expressiva	87
Anexo 7 – Comentários sobre o desempenho dos alunos em leitura expressiva	88
Anexo 8 – Ficha de planificação do texto dramático	90
Anexo 9 – Lista de verificação relativa à escrita do texto dramático	92

INTRODUÇÃO

*“Ensinar
é um exercício
de imortalidade.
De alguma forma
continuamos a viver
naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre
Jamais...”
(Alves, 1994, p.4)*

1. Problemática

O estudo a que o presente relatório final de estágio se refere foi levado a cabo no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), articulada com o Seminário de Investigação Educacional (SIE). Resultou do trabalho desenvolvido durante dois semestres: o primeiro, dedicado à pesquisa e à elaboração do respetivo enquadramento teórico; o segundo, dedicado à conceção, implementação e avaliação da intervenção didática, que teve como participantes os alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade.

Os *Programas de Português do Ensino Básico* recomendam que os alunos contactem com *“múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e do não literário.”* (Reis, 2009, p. 62).

Porém, esta recomendação não é seguida por muitos professores. Na nossa opinião, os professores trabalham textos de tipos/géneros textuais variados, mas raramente chamam a atenção para as suas características específicas, limitando-se a abordar a partir deles a compreensão na leitura.

Há ainda uma tendência para optar por textos de tipo narrativo e segundo Sim-Sim (2007, p. 37) transparece a ideia de que *“A aquisição precoce da estrutura narrativa básica, na versão oral, por volta dos 4/5 anos de idade, e as emoções gratificantes*

geradas pela narrativa são dois factores que afectam o gosto por este tipo de textos e consequentemente a compreensão dos mesmos.”

Por outro lado, também é importante que o professor não se confine aos textos que o manual escolar apresenta e traga para a sua sala de aula textos de diferentes tipos/géneros textuais, com graus de complexidade diferentes, que implicarão diferentes tipos de conhecimentos e proporcionarão o desenvolvimento de diferentes habilidades em compreensão na leitura e produção textual.

A nossa decisão de trabalhar o texto dramático prendeu-se, fundamentalmente, com o interesse e gosto pessoais pela arte do teatro. Por outro lado, estamos conscientes de que este tipo de texto tem sido pouco trabalhado e que a sua “quase” ausência não se manifesta apenas no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas também nos anos de escolaridade seguintes. Questionamo-nos se os professores durante a sua formação trabalham este tipo de texto e se são alertados para esta falha em contexto escolar.

A seleção de um texto de António Torrado para iniciar o nosso projeto teve por base três fatores:

- O facto de este fazer parte da lista de obras e textos a abordar no âmbito da Educação Literária no 4º ano de escolaridade;
- Também o facto de se tratar de um escritor que tem vindo *“a assumir um papel marcante no domínio desta área de escrita”* (Bastos, 2006, p. 290);
- Ainda o facto de estar integrado na coletânea *Teatro às Três Pancadas*, cujas peças são *“inspiradas na tradição (...) que colocam em cena personagens de variada índole, mas onde o humor é o traço constante”* (Bastos, 2006, p. 291).

A intervenção didática a ele subjacente teve ainda em conta as *Metas Curriculares de Português*, onde se refere que *“A leitura oral dos textos pelos alunos pode tomar várias formas. (...) num objetivo de expressão, a fim de transmitir as emoções inerentes ao conteúdo do texto ou decorrentes da intenção do autor, o que implica desenvolver a habilidade de dicção.”* (Buescu et al., 2013, p. 9). Atendendo ao mencionado, configurámos o projeto de intervenção de forma a abarcar atividades de leitura expressiva. Pareceu-nos importante aliar a leitura expressiva de textos dramáticos à escrita.

2. Questões de investigação

Através do nosso estudo, pretendíamos obter resposta para as seguintes questões de investigação:

- De que forma é possível desenvolver competências em compreensão de textos dramáticos em crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico?
- Como se poderá usar conhecimentos adquiridos sobre texto dramático na produção escrita e na leitura expressiva de textos dessa natureza?

3. Objetivos de investigação

Formulámos, para o nosso estudo, três objetivos de investigação.

Assim, pretendíamos que alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolvessem conhecimentos e competências relacionados com:

- A estrutura do texto dramático;
- A sua leitura expressiva;
- A escrita de textos desta natureza;

4. Organização do relatório

Este relatório está dividido em duas partes, que compreendem cinco capítulos.

A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico do nosso estudo, que engloba dois capítulos. No primeiro, intitulado *Texto dramático*, apresentamos alguma informação sobre a sua natureza e estrutura. No Capítulo 2, intitulado *Abordagem didática do texto dramático*, refletimos sobre questões como os primeiros contatos com o texto dramático, a sua presença nos textos reguladores do sistema educativo português, estratégias didáticas a usar na sua abordagem no 1º Ciclo do Ensino Básico e papel desempenhado pela interação leitura-escrita neste contexto.

A segunda parte, relativa ao estudo empírico, abrange os restantes três capítulos. No Capítulo 3, contextualizamos a nossa intervenção didática, implementada junto de uma turma do 4º ano de escolaridade, descrevemos sucintamente as suas sessões,

tecemos alguns comentários sobre a sua implementação e ainda clarificamos as técnicas e instrumentos utilizados durante todo o projeto. No Capítulo 4, apresentamos a análise dos dados recolhidos durante a intervenção didática e interpretamos os resultados obtidos. Por último, no Capítulo 5, partilhamos as conclusões retiradas deste estudo, refletimos sobre as potencialidades e limitações do projeto e apresentamos sugestões para futuros estudos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Texto dramático

1.1. Conceito de texto dramático

A palavra *dramático* provém “*de la palabra latina «drama», nombre genérico de toda creación literaria que desarrolla un acontecimiento dentro de un espacio y un tiempo determinado (...) y que está escrito en diálogo.*” (Toro, 2011, p. 29).

No mundo ocidental, as primeiras demonstrações dramáticas mais conhecidas apareceram na antiga Grécia, devido à necessidade de agradecer aos deuses por um ano próspero. Deste modo, todos os anos se realizavam grandes festas em homenagem ao deus escolhido para esse ano, onde as pessoas se disfarçavam e representavam, fazendo-se passar por certos indivíduos. Assim, surgiram as primeiras demonstrações artísticas relacionadas com o texto dramático. (Murúa, s.d.).

Conforme destaca Toro (2011, p. 17), durante muito tempo “*(...) el texto dramático fue estudiado sólo como texto literario. Ahora (...) hace más de un siglo se sabe que quien escribe lo hace con la idea de la puesta en escena.*”

Canseco (2011, p. 1) afirma que “*El texto dramático (...) es una obra de carácter literario, pero escrito con el fin primordial de ser representado en un escenario. La condición, pues, del texto dramático está marcada precisamente porque está destinado a su representación.*” Contudo, é importante não confundir o texto dramático com a sua conversão em teatro como espetáculo, mesmo que a sua finalidade principal seja a encenação para um público. É necessário então que se entenda que o texto dramático “*(...) está dirigido únicamente a la imaginación del estudiante o de los lectores.*” (Toro, 2011, p. 26).

Na opinião de Alves e Antunes (2005, p. 47), o texto dramático integra-se “no modo literário do Drama (em português, e até noutras línguas, Drama e dramático apresentam significados muito semelhantes), enquanto que o texto teatral é especificamente um texto espetacular.”

Ocorre ainda observar que o objetivo principal do texto dramático é “*ser lido, sendo conservadas as formas e expressão linguística originais. O diálogo, neste caso é o elemento principal.*” (Silva, 2007, p. 13). Neste sentido, considera-se que, neste género

literário, é fundamental a existência de mais do que uma pessoa, dado que assenta na comunicação direta entre as personagens (Toro, 2011). O público também entra neste jogo, já que também existem monólogos.

Calvo (s.d, p. 9) apresenta-nos um diagrama onde expõe o funcionamento da comunicação no texto dramático, que clarificamos já de seguida:

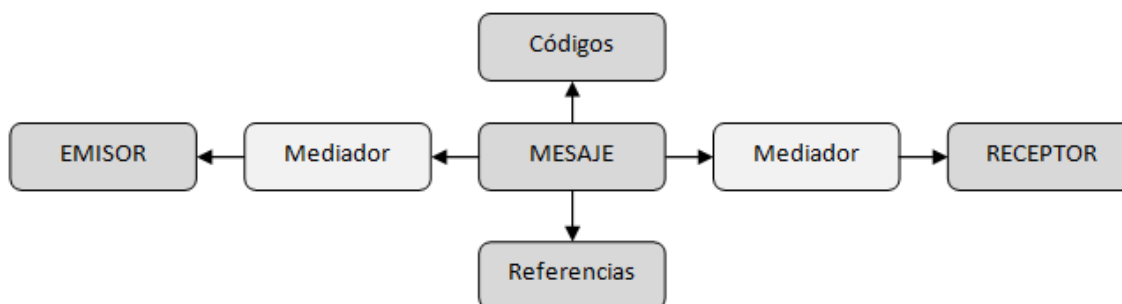


Figura 1 – Funcionamento da comunicação no texto dramático (cf. Calvo, s.d., p. 9)

Como podemos observar na figura acima apresentada, a *mensagem* corresponde ao texto dramático, cujo autor é o *emissor* e visa comunicar com um *recetor*, que lê o texto. As *referências* são os fenómenos sociais, os aspetos da realidade a que a mensagem faz alusão, e os *códigos* correspondem às formas que o autor usa na produção do seu texto escrito.

1.2. Estrutura do texto dramático

Na perspetiva de Alves e Antunes (2005, p. 48), a estrutura do texto dramático é composta “por um texto principal, as *réplicas* – que são actos linguísticos realizados pelas personagens que comunicam entre si –, e por um texto secundário – formado pelas *didascálias* e as *indicações cénicas*.”

Neste sentido, quando estamos perante um texto dramático, reparamos de imediato que, visualmente, a sua forma é diferente dos outros géneros textuais. Logo após o título, são mencionados os nomes das personagens, que aparecem frequentemente pela ordem que surgem no decorrer do texto. Geralmente, os autores optam ainda por acrescentar alguns dados importantes sobre estas, tais como a idade,

estrato social ou relação de parentesco com outra personagem. Observamos depois uma configuração paralela da obra que é constituída por duas partes: o diálogo (texto principal) e as didascálias (texto secundário) (Calvo, s.d.). Nas palavras de Rocha (2007, p. 64), “*Ambos os textos estão interligados e são complementares contribuindo para a compreensão do texto como um todo.*”

A ação do texto dramático é vista como a sucessão e o desenrolar dos acontecimentos e apresenta uma estrutura externa e uma estrutura interna.

A *estrutura externa* corresponde à divisão em atos e em cenas. Estes correspondem à mudança de cenário e pressupõem “*(...)una interrupción visible indicada por una pausa que propicia la reflexión del espectador* (Calvo, s.d., p. 27). As cenas equivalem a divisões do ato, cujo princípio e fim são determinados “*por la entrada o salida de los personajes*” (Calvo, s.d., p. 29).

A *estrutura interna* da ação dramática divide-se em *exposição*, *conflito* e *desenlace*.

Na *exposição*, dá-se a “*Apresentação das personagens e dos antecedentes da acção*” (Diegues, 2010, p. 18). É aqui que o(s) protagonista(s) expõe(m) o problema e resolve(m) procurar a solução do mesmo.

A dimensão do problema apresentado na *exposição* define a gravidade do conflito, que corresponde a um conjunto de “*(...) acontecimentos que constituem a acção teatral*” (Diegues, 2010, p. 18), conduzindo ao clímax, que resulta da progressão da ação. Por fim, surge o *desenlace*, que corresponde ao desfecho da ação dramática.

A ação requer a definição e interação de diversos elementos dramáticos.

Dentre eles, destacam-se as *personagens*. No teatro grego da Antiguidade clássicas, os atores usavam máscaras que lhes permitiam interpretar diversas *personagens* e ajudavam o público a distingui-las (Bourscheid, 2008). Atualmente, de um modo geral, cada personagem é representada por um ator. As personagens podem distinguir-se em função do relevo que têm na ação, podendo ser: principais ou *protagonistas* (quando têm um papel relevante na ação), *secundárias* (quando não desempenham um papel crucial e determinante na ação) e *figurantes* (que, normalmente, têm um papel decorativo).

O *espaço* equivale ao espaço físico que se pretende recriar e onde decorre a ação.

No texto dramático, o *tempo* pode ser encarado a partir de *três perspectivas*: “o tempo da representação, da duração do conflito em palco; o tempo da acção ou da história, do(s) ano(s) ou da época em que se desenrola o conflito; e o tempo da escrita ou altura em que o autor concebe a obra.” (Diegues, 2010, p. 25):

No texto principal encontramos as falas das personagens, que podem aparecer sob a forma de monólogo (quando a personagem fala consigo mesma), diálogo (fala entre duas ou mais personagens) ou aparte (comentários de uma personagem para o público). Nas palavras de Calvo (s.d., p. 20), “*El diálogo teatral es diferente al de la narrativa porque el nombre del personaje va siempre escrito antes de lo que éste va a decir.*”

Rocha (2007, p. 65) relembra que as didascálias, presentes no texto dramático, “*são o equivalente às descrições no romance.*” A mesma autora (Rocha, 2007, p. 75) refere que as didascálias têm uma dupla função: “*(...) por um lado, elas permitem ao leitor de se reportar a uma visão do mundo que facilita a leitura das réplicas e, neste caso, falamos de didascálias diegéticas; por outro, elas formam um texto instrutório que visa directamente a realidade cénica do autor e, nesse caso, falamos de didascálias cénicas.*”

Também Calvo (s.d.) considera que, no texto dramático, podemos encontrar vários tipos de didascálias. Neste sentido, propõe as seguintes classes:

- Didascálias gerais (“*están escritas en cursivas y sin parêntesis*” (Calvo, s.d., p.14)), que apontam:

- “*El lugar donde se representa la acción.*”
- “*La época.*”
- “*La escenografía o aspecto del espacio escénico.*”
- “*Las apariencias exteriores del personaje.*”
- “*Los movimientos de los personajes fuera del diálogo.*”
- “*Los efectos sonoros.*”
- “*La iluminación.*”

(Calvo, s.d., p. 14)

- Didascálias particulares, que “*se refieren al personaje y están intercaladas en el diálogo*” (Calvo, s.d., p. 14), indicando:

- “*Entonación.*”

- *Mímica.*
- *Gesto.*
- *Movimiento.”*

(Calvo, s.d., p. 15)

Refere-se ainda a uma outra classe de didascálias, que *“corresponden al teatro del Renacimiento y actualmente ya no se emplean (...):*

- *Las inscritas en el diálogo del personaje: (...) pueden expressar estado de ánimo, actitudes corporales, lugar, o entrada y salida de personajes.*
- *Las de decorado verbal: (...) el teatro del Renacimineto (...) la representación se realizaba en un escenario desnudo; por lo tanto, los actores describían el supuesto lugar.*
- *Los apartes: (...) el discurso del personaje no se dirige a su interlocutor, sino a sí mismo, y en consecuencia, al público (...) tomándolo como confidente y cómplice.”*

(Calvo, s.d., pp. 15 - 18).

Em sentido parcialmente coincidente, Rocha (2007) menciona que as didascálias se dividem em três grupos:

i) *Didascálias temporais*, que *“situam a diegese num tempo (...) e permitem também dar conta do ritmo da acção através da indicação das pausas e silêncios”* (Rocha, 2007, p. 76);

ii) *Didascálias locativas*, que *“se reportam ao espaço e à disposição dos objetos nesse mesmo espaço”* (Rocha, 2007, p. 76);

iii) *Didascálias de personagem*, que *“incluem a descrição, a designação e a expressão das personagens* (Rocha, 2007, p. 76).

Capítulo 2 – Abordagem didática do texto dramático

2.1. Os primeiros contactos com o texto dramático

Grazioli (2007, p. 83) chama a atenção para o facto de que *“O gênero dramático não encontra (...) um lugar amplo onde possa ser acolhido para a leitura, onde seja alvo de discussões e debates sobre a linguagem que o caracteriza e sobre a arte que ele projeta, sobre os conteúdos abordados e sobre os efeitos que provoca na recepção do leitor em formação.”* Neste sentido, Levonian (2006, p. 25) enfatiza a ideia de que *“The study of dramatic texts encounters difficulties arising from the specific features of their communication model.”*

No entanto, desde cedo as crianças têm contacto com textos desta natureza. Logo na Educação Pré-Escolar, lidam com a expressão dramática.

Tal como referem Rocha e Pereira (2006, p. 3), associando a atividade dramática ao jogo, este *“(...) é um excelente exercício de descoberta e de socialização (...) desenvolve a criatividade, a imaginação e a fantasia (...) permite à criança combinar as suas vivências, criando uma nova realidade”*.

Há ainda, por parte destas autoras, uma preocupação em destacar os *“aspectos lúdicos e criativos da actividade dramática”* (Rocha & Pereira, 2006, p. 3).

Realçam ainda o facto de este tipo de atividades desenvolver a criatividade nas crianças, promovendo (Rocha & Pereira, 2006, p. 3):

- *“uma maior evolução individual por meio da sua projecção imaginativa;*
- *a ampliação da sua esfera intelectual;*
- *uma melhor utilização da linguagem oral e mímica;*
- *o conhecimento do seu esquema corporal;*
- *a aceitação dos seus limites e a ampliação destes;*
- *uma superior valorização e aceitação do trabalho em grupo;*
- *uma melhor aproximação à sua herança cultural;*
- *a projecção, no âmbito escolar, de uma expressividade que facilitará a aprendizagem de qualquer matéria;*
- *o desenvolvimento do espírito crítico e a sua capacidade como espectador”*.

O contacto com a expressão dramática dá às crianças a oportunidade de se familiarizarem com o texto dramático. Diaz (1987, p. 266) acentua a ideia de que um *“(…) de los grandes beneficios de la actividad dramática es la oportunidad de que el niño exprese sus emociones y espontaneidad.”* Acrescenta ainda que *“El teatro mejora la comunicación desarrollando el lenguaje creador, desenvuelve el espíritu de tolerancia e interés por los demás y permite al niño comprender mejor el mundo en que vive.”* (Diaz, 1987, p. 266).

O contacto da criança com o texto dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico dá-se, quase sempre, com a produção de uma peça de teatro a ser apresentada aos pais no final do ano letivo. Embora não seja suficiente, esta atividade dá aos alunos a oportunidade de escrever o texto e, posteriormente, encená-lo.

Arcoverde (s.d., p. 601) afirma que o facto de trabalhar o teatro na sala de aula tem imensas vantagens:

- *“(…) o aluno aprende a improvisar,*
- *desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a imitação de voz,*
- *aprende a se entrosar com as pessoas,*
- *desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional,*
- *desenvolve as habilidades para as artes plásticas (...),*
- *oportuniza a pesquisa,*
- *desenvolve a redação,*
- *trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade,*
- *incentiva a leitura,*
- *propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens;*
- *ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança,*
- *desenvolve habilidades adormecidas,*
- *estimula a imaginação e a organização do pensamento.”*

2.2. A sua presença nos textos reguladores

O trabalho com o texto dramático, embora seja pouco visível nas salas de aula, faz parte do processo ensino-aprendizagem e, por isso, é referido nos textos reguladores do sistema educativo português, nomeadamente em documentos como os *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009) e as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e como o *Programa de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2013).

Os *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009) estipulam que o aluno deverá ter a oportunidade de contactar com diferentes tipos/géneros textuais, para que a sua “bagagem” literária seja bastante diversificada contribuindo assim para a uma boa formação. Com efeito, *“O contacto com diferentes géneros literários possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda ainda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou com aquele género. Assim, o corpus textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico narrativas com forte ligação ao real (...), textos dramáticos (...) entre outros.”* (Reis, 2009, pp. 64-65).

O texto dramático pode ser explorado através de atividades de leitura e escrita (incluindo escrita criativa).

A leitura em voz alta é referida, nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), como exemplo de atividade para o trabalho com o texto dramático. Os alunos devem fazer leitura em voz alta, uma vez que esta pode ajudá-los na descodificação e compreensão do texto.

Nestes programas, referidos os seguintes descritores de desempenho para a leitura em voz alta (Reis, 2009, pp. 39-40): *“Ler em voz alta para diferentes públicos”* e *“Ler, de acordo com as orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão”*.

As *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2013, p. 4) apostam numa *“visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino.”*

Para o 4º ano de escolaridade, são apresentados os seguintes descritores de desempenho para a leitura em voz alta: Meta 6 - *“Ler em voz alta palavras e textos”* (Buescu *et al.*, 2013, p. 28).

Devido à complexidade da tarefa de escrever, os professores devem orientar os alunos recorrendo a estratégias que têm vindo a ser discutidas no âmbito da didática e são referidas nos *Programas de Português do Ensino Básico*.

Segundo Reis (2009, p. 71):

“A actividade de produção de textos escritos (...) comporta tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão.

Na planificação *equaciona-se o objectivo da comunicação, o tipo de texto, geram-se ideias e elabora-se um plano (...).*

A textualização *corresponde à redacção do texto segundo o plano previamente elaborado, seleccionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto coerente (...).*

A revisão *tem como objectivo melhorar o texto.”*

Estas três etapas devem ser trabalhadas com os alunos, para que, gradualmente, consigam ultrapassar os problemas no processo de escrita.

No domínio da escrita, os *Programas de Português do Ensino Básico* apresentam descritores de desempenho associados à capacidade do aluno para *“Planificar textos de acordo com o objectivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos (...); Redigir textos (...); Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento (...).”* (Reis, 2009, pp. 44-45).

No que concerne à escrita, para o 4º ano de escolaridade, as *Metas curriculares* apresentam os seguintes descritores de desempenho para a escrita:

- Meta 15 - *Planificar a escrita de textos;*
- Meta 16 - *Redigir corretamente;*
- Meta 21 – *Escrever textos diversos;*
- Meta 22 - *Rever textos escritos”*

(Buescu *et al.*, 2013, pp. 28-31).

Balbeira (2013, p. 22) também enfatiza a ideia de que *“A escrita (...) está altamente valorizada no PPEB (...). Importa, então, sublinhar o facto de a atividade de planificação de textos ser também regularmente referenciada, dando conta de uma preocupação do Ministério da Educação em contribuir para a prática da escrita mais sistematizada.”* Porém, o mesmo autor mostra-se preocupado com a possibilidade de alguns dos descritores de desempenho, neste domínio, não serem trabalhados nas salas de aula.

2.3. Estratégias didáticas de abordagem do texto dramático

Existem diversas estratégias para se estudar os textos dramáticos, a maioria das quais assenta em *“propostas criativas de leitura, análise e escrita/reescrita de textos”* (Silva, 2007, p. 15).

2.3.1. Centradas na leitura em voz alta

A maioria das atividades de leitura em voz alta realizadas em contexto de sala de aula tem como intenção a compreensão do texto. Muitos professores, depois de uma atividade de leitura em voz alta, optam por questionar os alunos acerca do conteúdo do texto, avaliando a sua compreensão.

Assim, ocorre-nos fazer a seguinte reflexão: Não será pertinente dar oportunidade ao aluno de fazer uma leitura individual e silenciosa, permitindo-lhe seguir o seu próprio ritmo e ter a compreensão do texto escrito como objetivo principal?

Sendo assim, não nos parece muito razoável planear uma atividade alegando que é para treinar a leitura em voz alta, para que, no final da mesma, se avalie o que se compreendeu do texto lido (Solé, 1992).

Ainda de acordo com Solé (1992, p. 85), ao trabalhar a leitura em voz alta, o que se pretende é que os alunos *“(...) lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida.”*

Assim, a leitura de um texto dramático (tal como a de outros textos) pode variar consoante a intenção que se almeja. Podemos recorrer à leitura individual/silenciosa ou à leitura expressiva por intermédio de procedimentos sonoros (Motos, 1999).

Na leitura individual/silenciosa, o leitor precisa de um maior esforço de concentração para conseguir recriar a situação e visualizar a evolução das personagens. Neste sentido, Motos (1999, p. 5) vem propor algumas considerações para que o leitor usufrua ao máximo da leitura de um texto dramático:

- *“Leer la obra respetando las pausas previstas por el autor (...) Una lectura discontinua perjudica la transmisión del mensaje y su buena recepción.*
- *Dejarse impregnar por la lectura: no hacer continuamente marcha atrás en la primera lectura.*
- *Descubrir los diferentes lenguajes.*
- *Leer desde la primera hasta la última página.”*

Hayman (citado por Motos, 1999, pp. 5-6), por sua vez, procurou perspetivar uma leitura individual/silenciosa do texto dramático com recurso à imaginação, para que o leitor pudesse idealizar a representação do texto. Nesta lógica, propõe dez princípios, que passamos a citar:

1. *“Imaginar el espacio en el que transcurre la acción, la atmosfera evocada, y cómo evolucionan los distintos acontecimientos en ese espacio. Para ello hay que leer cuidadosamente todas las acotaciones relativas al espacio.*
2. *Imaginar los distintos sonidos y la manera cómo ayudarían al desarrollo del clímax.*
3. *Ser receptivo a los distintos ritmos y a la relación entre ellos.*
4. *No tomar las palabras en su significado literal. La tarea fundamental debe ser encontrar el significado subyacente, las connotaciones.*
5. *Intentar imaginar cómo son físicamente los personajes.*
6. *No buscar nunca razones para el comportamiento de los personajes como si se tratara de personas reales.*
7. *Tomarse tiempo para aclarar las ambigüedades y no tratar de cerrar las cuestiones y situaciones que el autor quiere dejar abiertas.*
8. *Explotar las posibilidades del teatro mental (...)*
9. *Poner especial cuidado en los silencios, aunque no estén señalados por las acotaciones.(...)*

10. Una obra no significa siempre lo que el autor quiere que signifique. Su significado es la fuerza resultante de las palabras, los silencio, de todos los otros elementos y de las relaciones que se establecen entre ellos.”

Na leitura expressiva, o leitor tem o papel de mediador entre o autor e o ouvinte. Nas palavras de Motos (1999, p. 6), este tipo de leitura equivale *“(...) a producir una banda sonora ejecutando todos los efectos con la voz y utilizando el sonido para expresar sensaciones, emociones, describir ambientes, lugares, etc. Es un medio para ejercitar la capacidad imaginativa.”*

Georges Jean (1999, p. 125) admite que só quem percebe aquilo que está a ler, poderá fazer uma leitura expressiva, pelo que é *“através das cambiantes da entoação, através da diversificação dos «comportamentos» de leitura, dos silêncios, das repetições”* que conseguimos perceber se o leitor domina a leitura e, por conseguinte, faz uma boa leitura. Assim sendo, é fundamental que o leitor tenha compreendido bem texto, porque, caso contrário, haverá uma rutura na comunicação.

Para Silva, Martins e Cavalcanti (2012, p. 79), é fulcral que os professores mostrem aos alunos que *“(...) os ganhos da leitura expressiva são (...) diversos: além de proporcionar prazer (porque diverte e descontraí, tanto o leitor como o ouvinte), de contribuir para o aumento da autoestima e confiança do leitor (sempre que é capaz de a fazer bem, o que é tão indisfarçável, na leitura em voz alta, como nos erros e hesitações), fazer uma leitura expressiva é uma espécie de compromisso de honra, para com o texto, de lhe fazer justiça, concretizando todo o seu potencial significativo ”* Nesta lógica, o docente deverá começar por explicar que é necessário tentar vencer o receio de se exporem e adotar diversas estratégias, quando se estiver a ler (tais como o fingimento).

Uma das propostas feitas por Sim-Sim (2007, p. 50) para a exploração de textos dramáticos prende-se com a leitura em voz alta:

“As estratégias específicas de ensino da leitura de um texto de teatro devem contemplar:

- exploração da compreensão do texto e da prática cénica (...);*
- leitura oralizada pela classe (...);*
- recitação ;*

- *leitura em coro*".

O professor deverá realçar que, consoante o tipo/género do texto que se pretende ler, o aluno deverá expressar-se de forma diferente, para que desta forma o "ouvinte" consiga distinguir, por exemplo, um poema de uma notícia. É por demais evidente que a leitura em voz alta acaba por ser "configurada" de diversas formas.

Consequentemente, no ato de ler, o aluno deverá ter em conta algumas noções que lhe facilitarão a tarefa. Neste sentido, Jean (1999) considera que existem algumas "regras" para os leitores que efetivamente prepararam a leitura. Estas dizem respeito a vários aspetos:

- A *altura* – a voz humana apresenta três registos (nomeadamente o agudo, o grave e o médio); ao fazer a leitura em voz alta, os alunos não deverão utilizar o registo agudo, que é o mais exigente em termos musculares (Jean, 1999);

- O *timbre* – "*(...) é a qualidade do som*" (Jean, 1999, p. 168); *Os professores não devem rotular os alunos como bom ou mau leitor pelo seu timbre de voz. Muitos docentes acabam por anular o timbre vocal individual por exemplo uma pronúncia regional.* (Jean, 1999);

- A *articulação* – "*(...) é uma das maiores dificuldade da leitura em voz alta (e de toda a leitura)!*" (Jean, 1999, p. 169) *O grande erro cometido pelos alunos é o de se precipitarem na realização da leitura.* (Jean, 1999);

- A *acentuação* – *Há cuidado pelo "(...) um acento dito «tónico» (...) consiste numa variação em intensidade"*(Jean, 1999, p. 170) *nas palavras.* (Jean, 1999);

- A *entoação* – A melodia das frases varia e portanto conseguimos diferenciar a "*(...) frase afirmativa ou assertiva (que recai no grave)*", da "*(...) frase interrogativa (do grave ao agudo)*" e da "*(...) frase suspensiva (que permanece alta sem descer nem subir)*". (Jean, 1999, p. 173);; contudo, não é suficiente que o texto a ser lido esteja pontuado corretamente para que o leitor o leia bem; deverá preparar-se e "*(...) construir, ele próprio, a sua partitura e estudá-la previamente como um músico.*" (Jean, 1999).

Ao considerar-se que a leitura em voz alta "*(...) é uma estimulação muscular, sensual, emoção do corpo portador de palavra*" (Jean, 1999, p. 191), a intervenção do professor deve ainda ser baseada na observação de algumas particularidades, tais como:

- A *postura* –os alunos deveriam realizar as primeiras leituras de pé, ou seja, na posição vertical; o aluno não tem de estar imóvel ao executar a tarefa, devendo antes optar pela postura que lhe pareça mais confortável (Jean, 1999);

- O *rosto* – “(...) *sem acentuar os efeitos trágicos ou cómicos da sua leitura, reflecte-os (...) o rosto do leitor mostra que o «prazer do texto» é um prazer partilhado.*” (Jean, 1999, p. 193);

- As *mãos* – na tarefa de ler em voz alta, as mãos acabam por estar ocupadas, uma a segurar o livro/papel e a outra a virar a página; assim, não há oportunidade de o público perceber através das mãos se o leitor está ou não nervoso. (Jean, 1999).

Ocorre-nos ainda pensar no trabalho que tem vindo a ser desenvolvido nas escolas em torno da leitura em voz alta e questionarmo-nos sobre até que ponto os professores estão preparados para o fazer e se serão capazes de o concretizar. Belo e Sá (2005, p. 29) vão mais longe, ao interrogarem-se sobre “*se os professores de Língua Portuguesa que temos nas nossas escolas se sentirão habilitados tecnicamente para aplicar um plano com as características apresentadas*”.

É ainda fundamental destacar que os professores devem conseguir avaliar a leitura em voz alta, sendo esta muito trabalhada no 1º ciclo do ensino básico. Assim, Jean (1999, p. 122) aponta para a “*necessidade de uma verdadeira e boa formação dos futuros professores (...) em particular (...) na arte de ler em voz alta*”.

2.3.2. Centradas na escrita

Outros autores focam-se na escrita, considerando que, para explorar o texto dramático, é importante redigir textos desta natureza.

Para isso, é indispensável ter em conta as três fases da escrita: *planificação*, *textualização* e *revisão*.

A *planificação* é a fase inicial que, segundo Barbeiro (2003, p. 64), permite “*a tomada de decisão antes de estar realizado o investimento textual e [...] operar com as unidades textuais sem que elas tenham sido concretizadas em toda a sua extensão textual.*” É nesta fase inicial que o aluno tem a oportunidade de eleger os objetivos a ter em conta na produção do seu texto e os conteúdos que nele pretende abordar. Barbeiro

e Pereira (2007, p. 18) afirmam que *“A capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar.”*, pelo que será fundamental trabalhar estas capacidades com os alunos desde cedo.

A *textualização* permite transformar num texto o que foi pensado na fase da planificação. Barbeiro (2003, p. 75) apresenta a redação como *“a componente que faz surgir uma representação em linguagem escrita, isto é, o processo que transforma ideias ou o pensamento em linguagem visível, em representação gráfica.”*

Barbeiro e Pereira (2007, p. 18) apresentam três requisitos a que o aluno deve conseguir dar respostas quando está a redigir o texto:

- ***“explicitação de conteúdo*** - mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram activadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento;

- ***formulação linguística*** - a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto;

- ***articulação linguística*** - um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.”

A revisão, de uma forma simplificada, é vista como a correção de falhas cometidas, ou, simplesmente, como a verificação do que foi escrito na textualização. Esta tarefa permite *“revelar falhas ortográficas, incorreções morfo-sintácticas, imprecisões vocabulares, que, uma vez detectadas, serão solucionadas actuando de imediato sobre o ponto textual em que surgem.”* (Barbeiro, 2003, p. 100)

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – Metodologia de investigação

3.1. Caracterização do estudo

“A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.”
(Bogdan e Biklen, 1994, p. 16)

A realização do nosso estudo permitiu-nos obter respostas para as nossas questões de investigação e verificar até que ponto tínhamos atingido os objetivos que definimos para este trabalho. Segundo Tuckman (2000, p. 5), *“A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões.”*

Na nossa investigação, pareceu-nos adequado recorrer a uma metodologia de tipo qualitativo, que, para Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50), apresenta cinco características essenciais:

“(1) Na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;

(2) A investigação qualitativa é descritiva;

(3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

(4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;

(5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (...) os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes.”

Os mesmos autores (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) referem ainda que *“Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...) Os indivíduos que fazem investigação qualitativa (...) Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.”*

Recorremos ainda a uma configuração de estudo de caso, uma vez que observámos, durante um curto período de tempo, um grupo de alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade. De acordo com Merriam (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89), *“O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”*

No decorrer do nosso projeto, procuramos aliar a teoria à prática e tentamos refletir sobre os efeitos da nossa ação nas aprendizagens dos alunos, sempre com o intuito de melhorar a nossa prática. Neste sentido, podemos alegar que este estudo apresentava também uma componente de investigação-ação. Fernandes (2006, p. 72) argumenta que esta metodologia visa a *“melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças (...) Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão.”* No nosso estudo, conseguimos realizar dois mini-ciclos, na leitura expressiva, uma vez que o projeto foi pensado para que tal acontecesse e houvesse comparação das leituras realizadas pelos alunos.

Serrano (citado por Fernandes, 2006, p. 74) assume que o processo de investigação-ação deve assumir quatro fases:

- “(1) Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o ‘problema’;*
- (2) Construção do plano de acção;*
- (3) Proposta prática do plano e observação de como funciona;*
- (4) Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação.”*

Uma das nossas intenções ao longo de todo o projeto foi recolher dados, que nos permitissem encontrar respostas para as nossas questões de investigação. Para tal, recorremos a várias técnicas de recolha de dados.

Uma das técnicas mais utilizadas no nosso estudo foi a observação. Tuckman (2000) admite que não se observa apenas como um simples olhar: é indispensável um olhar com objetivo definido, procurando a informação desejada, a fim de ser analisada posteriormente. Optamos pela observação direta, que tem um carácter mais visual e nos permitiu registar o comportamento dos indivíduos no momento de ocorrência.

Porém, este tipo de observação apresenta algumas limitações e, por isso, consideramos importante associá-la a outra técnica, nomeadamente a vídeo-gravação (utilizada apenas em alguns momentos do nosso projeto).

As notas de campo, também utilizadas, permitiram-nos fazer registos mais descritivos das tarefas implementadas (foram registadas durante a ação e após esta).

Recolhemos ainda dados relativos ao desempenho dos alunos recorrendo a listas de verificação/grelhas de avaliação, focadas na leitura expressiva e na produção escrita de textos dramáticos.

3.2. Contextualização

O nosso projeto de intervenção foi implementado numa Escola Básica da cidade de Aveiro, que pertence ao Agrupamento de Escolas de Aveiro.

A sala de aula em que trabalhamos tem um ambiente acolhedor e é iluminada por luz natural. Nela existem quatro quadros (um de cerâmica branca, um interativo e dois de cortiça), uma secretária para a professora com um computador, um projetor multimédia e armários para arrumação dos trabalhos feitos pelos alunos e dos recursos didáticos. As mesas de trabalho estão dispostas em quadrado, com uma fila no meio, possibilitando uma fácil circulação na sala e uma boa visibilidade por parte de todos os alunos.

A turma do 4º ano com a qual desenvolvemos o nosso projeto era constituída por 26 alunos (9 do género masculino e 17 do género feminino), com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, tendo a maioria 9 anos de idade. Uma destas crianças era um aluno com NEE, que veio transferido de uma escola de outra cidade, integrando-se nesta turma.

O período destinado à observação, incluído nas atividades de Prática Pedagógica Supervisionada A2, permitiu-nos apreender as características do grupo. Desta forma, percebemos que se tratava de um grupo pontual e assíduo, responsável, comunicativo, sociável e interessado em aprender. Para além disto, havia regras de comportamento a cumprir, adequadas à idade dos alunos e ao contexto, que permitiam o bom funcionamento das atividades diárias.

As áreas curriculares que suscitavam mais curiosidade e empenho por parte dos alunos eram o Estudo do Meio e as Expressões. Contudo, estes também manifestavam interesse pelas outras áreas, preocupando-se em obter bons resultados nas mesmas.

3.2.1. Organização e implementação

O nosso projeto foi desenvolvido em cinco sessões, cujas planificações anexamos a este relatório (cf. Anexo 1).

Antes de passar à descrição das sessões, pensamos ser importante referir que o aluno com NEE não fez parte deste projeto. Como já foi referido, este aluno veio transferido de outra escola e acabou por iniciar o ano letivo só em outubro. Além disso, houve um atraso no envio do projeto educativo, o que não permitiu à professora titular da turma avaliar o seu nível. Por conseguinte, embora tivéssemos trabalhado com este aluno durante a nossa Prática Pedagógica Supervisionada, optamos por não o incluir no nosso projeto de intervenção.

3.2.1.1. Primeira sessão

Decorreu no dia 17 de novembro de 2014. Começamos por apresentar o projeto de intervenção a ser desenvolvido na turma, intitulado *Texto dramático e interação leitura-escrita*. Foi explicado aos alunos que iria interligar duas componentes relacionadas com o ensino/aprendizagem da língua portuguesa – a leitura expressiva e a escrita – ambas relacionadas com o texto dramático.¹

Feitas as apresentações, avançamos para a primeira atividade, que consistiu na visualização de uma cena da peça de teatro *Música no coração*, de Filipe la Féria. Depois, dialogamos com os alunos sobre a cena visualizada, com o objetivo de responder à seguinte questão: *De que se fala nesta cena de peça de teatro?* Posteriormente, questionamos os alunos sobre algumas características do texto teatral, o que permitiu rever alguns conceitos já estudados anteriormente.

¹ É de referir que, no ano letivo anterior, estes alunos tinham participado num projeto da mesma natureza do nosso, centrado na exploração do texto dramático a partir de atividades de compreensão na leitura e expressão/produção escrita.

Depois, foi entregue a cada aluno uma cópia do texto de uma cena de uma peça de teatro: *Vem aí o Zé das Moscas*, de António Torrado (cf. Anexo 2).² Os alunos leram-no silenciosamente, sublinhando as palavras que desconheciam e procurando o seu significado no dicionário, com o intuito de facilitar a sua compreensão.

De seguida, foi solicitado a três alunos que lessem em voz alta a referida cena. Seguiu-se um diálogo em grande grupo, ao longo do qual os alunos foram respondendo a questões focadas nas características do texto dramático.

Ainda nesta sessão, a professora/investigadora comentou uma apresentação em *Prezi* relativa a este tema (cf. Anexo 3), para que fossem lembradas, de forma mais pormenorizada, as características do texto dramático. A partir do diálogo, percebeu-se que a maioria dos alunos ainda se recordava da estrutura deste tipo de texto.

A fim de a sistematizar, registou-se no quadro a informação reunida, sendo a partilha de ideias orientada pela professora estagiária. De seguida, foi proposto aos alunos que completassem coletivamente um cartaz sobre as características do texto dramático, que foi afixado no quadro de cortiça da sala (cf. Anexo 4). Previamente, tínhamos colado, numa cartolina, retângulos coloridos, que correspondiam às diferentes características referidas na apresentação em *Prezi* e entregueado a cada aluno uma réplica do cartaz em formato A4, para preencher e colar na gramática que tinham começado a construir no início do ano letivo.

No final da sessão, os alunos foram divididos em três grandes grupos e informados de que, para a sessão seguinte, deveriam preparar em casa a leitura em voz alta de um texto. Assim, cada um recebeu uma cópia do texto completo da peça *Vem aí o Zé das Moscas*, de António Torrado. Foi ainda referido que deveriam decidir em grupo que personagem caberia a cada um.

3.2.2.2. Segunda sessão

Foi implementada no dia 19 de novembro de 2014, no espaço destinado à área curricular de Língua Portuguesa, dado que estava focada na leitura expressiva.

² Para a escolha deste texto, foi, em primeiro lugar, realizada uma pesquisa no sítio do Plano Nacional de Leitura, mais especificamente na lista de textos a serem obrigatoriamente explorados no 4º ano de

Começamos por informar os alunos de que a leitura da peça de teatro iria ser avaliada. Para o efeito, elaboramos uma lista de verificação/grelha de avaliação da leitura expressiva (cf. Anexo 5) e entregamos a todos os alunos um exemplar da mesma. Depois de todos terem lido silenciosamente os tópicos incluídos na grelha, projetamo-la, recorrendo a uma apresentação feita em *Prezi* (cf. Anexo 6), e comentamos cada tópico, para ajudar os alunos a compreender o que estava em questão nesta atividade. Adotamos esta estratégia, por ser a primeira vez que estavam em contato com os parâmetros que definem uma boa leitura expressiva.

Depois, cada grupo fez a sua leitura expressiva do texto dramático escolhido – *Vem aí o Zé das Moscas*, de António Torrado – começando por indicar que personagem cada elemento iria encarnar.

Cada leitura expressiva era objeto de autoavaliação, através do preenchimento da grelha por cada um dos elementos do grupo. Foi ainda pedido aos restantes alunos que avaliassem a leitura dos colegas, preenchendo o exemplar da grelha que tinha sido distribuído no início da sessão. Assim, quando um grupo terminava a sua leitura, os respetivos elementos tinham de apresentar, em voz alta, a sua autoavaliação e respetiva justificação, para percebermos se tinham uma perceção clara do seu desempenho na leitura expressiva. Em seguida, um aluno que não fizesse parte do grupo em questão era convidado a expressar a sua opinião face ao desempenho do aluno que estava a ser avaliado. Por último, a professora/investigadora, que também tinha preenchido uma grelha de avaliação, fazia uma apreciação crítica do desempenho do aluno em causa, explicitando os pontos fortes e fracos e indicando estratégias para ultrapassar as dificuldades detetadas.

No final da sessão, foi comunicado aos alunos que, na sessão seguinte, iriam receber a avaliação da sua leitura expressiva por escrito, com as propostas de melhoria do desempenho na mesma.

escolaridade. Em segundo, pedimos a opinião da professora titular da turma, que aprovou esta nossa escolha.

3.2.2.3. Terceira sessão

Foi dinamizada também numa aula de Português, no dia 1 de dezembro de 2014. Começamos por entregar a cada aluno os comentários sobre a sua leitura expressiva (cf. Anexo 7). Depois, propusemos que refletissem sobre a proposta de avaliação e as sugestões para superar as falhas detetadas.

De seguida, procedeu-se à divisão da turma em grupos, para realizar uma atividade de escrita de um texto dramático.

Num primeiro momento, foi entregue a cada aluno uma ficha para a planificação do texto a produzir (cf. Anexo 8). De modo a facilitar a sua compreensão, optamos por analisar a ficha, lendo-a em voz alta, e questionar os alunos sobre se estavam a compreender o que era pedido. Posto isto, informamo-los de que teriam trinta minutos para finalizar a tarefa, que iria ser cronometrada por um temporizador afixado no quadro. Para facilitar a gestão do tempo, ao fim de vinte minutos, o temporizador iria emitir um som, para os prevenir de que já só dispunham de dez minutos para terminar a tarefa.

Na segunda fase da sessão, os grupos passaram à redação do respetivo texto dramático no caderno diário. Recorremos à mesma estratégia de controlo do tempo. Para esta tarefa, os alunos dispunham de sessenta minutos e, ao fim de cinquenta minutos, o temporizador emitia um som para os informar de que já só tinham mais dez minutos para finalizar o texto dramático do grupo. Esta atividade exigiu um grande esforço da nossa parte, para gerir alguns conflitos entre os elementos dos grupos que foram emergindo. Pensamos que o facto de termos circulado por todos os grupos minimizou algumas divergências.

3.2.2.4. Quarta sessão

A penúltima sessão do nosso projeto realizou-se no dia 3 de dezembro de 2014, dando continuidade à sessão anterior.

Para começar, comunicamos aos alunos que iríamos proceder à revisão, reescrita e melhoria dos textos dramáticos produzidos pelos grupos.

De seguida, entregamos a cada aluno uma lista de verificação (cf. Anexo 9), que apoiaria a revisão dos textos produzidos na sessão anterior, com a indicação de que

deveriam proceder à sua leitura silenciosa. Apesar de alguns alunos terem reconhecido que já conheciam a lista de verificação do projeto do ano letivo anterior, chamamos a atenção para alguns aspetos desta, esclarecemos dúvidas e relembramos que deveriam assinalar no texto revisto as sugestões de reformulação apresentadas e sublinhar os erros ortográficos detetados.

Cada grupo recebeu uma fotocópia do texto escrito por um outro grupo e analisou-o, recorrendo à lista de verificação fornecida. Para a execução desta tarefa, foram-lhes dados quarenta e cinco minutos. Recorremos à mesma estratégia de gestão do tempo usada na sessão anterior.

Concluída a revisão, o texto e a lista de verificação preenchida foram entregues ao grupo de origem, que deveria analisar os comentários e sugestões de reformulação e apoiar-se neles para proceder à sua reescrita e melhoria. Informamos os alunos de que dispunham de cinquenta minutos para o fazer e que o temporizador iria novamente marcar o tempo, ajudando-os a organizar-se. Esta tarefa foi marcada por alguns conflitos, uma vez que os grupos não concordaram com algumas falhas detetadas e sugestões apresentadas pelo grupo responsável pela revisão. De modo a minimizar os pontuais conflitos, circulamos pelos grupos, refletindo com eles sobre se as reformulações sugeridas eram ou não aceitáveis. Assim, pensamos ter conseguido contornar os problemas com os quais nos deparamos.

No final da sessão, recolhemos os textos dramáticos modificados e informamos os alunos de que iríamos transcrevê-los no computador e que, na sessão seguinte, traríamos uma cópia do mesmo para cada elemento do grupo. Comunicamos ainda que cada grupo iria ler em voz alta o texto por si produzido e que essa leitura expressiva seria avaliada com as mesmas regras usadas na segunda sessão.

3.2.2.5. Quinta sessão

A última sessão do projeto realizou-se no dia 15 de dezembro de 2014, na nossa última semana de intervenção em Prática Pedagógica Supervisionada A2. Pretendíamos dar aos grupos a oportunidade de partilharem o trabalho realizado nas duas sessões anteriores.

Começamos por distribuir aos alunos os respetivos textos dramáticos e informa-los de que teriam dez minutos para preparar a leitura. Como era impossível ficarem todos os grupos a treinar a leitura na sala, três foram para outra sala da escola que estava livre.

Terminado o treino para a leitura expressiva, foi distribuída a cada aluno uma cópia da grelha para a sua avaliação. Apesar de já ser conhecida de todos, foi lida em voz alta e explicada pela professora estagiária, para lembrar a que correspondia cada parâmetro. Depois os alunos foram informados de que: i) teriam de registar, no seu exemplar da grelha, a auto- e heteroavaliação da leitura expressiva; ii) cada aluno teria de apresentar a sua autoavaliação; iii) para cada grupo, seria convidado um aluno que não fizesse parte dele para avaliar e comentar a leitura dos colegas; iv) a professora titular da turma daria o seu parecer sobre o desempenho de todos os grupos; v) a professora/investigadora iria avaliar o desempenho dos alunos na leitura expressiva e comentar a evolução nas leituras realizadas.

Cada grupo, na sua vez, fez a leitura expressiva pedida, após ter apresentado o título do respetivo texto dramático e indicado a personagem que cada elemento iria representar.

Depois da auto- e hetero- avaliação feita, cada aluno teve oportunidade de verbalizar o que tinha registado na grelha, analisando assim a sua leitura. Sempre que um aluno indicasse um tópico negativo, era interpelado e questionado sobre as estratégias que pretendia pôr em prática para ultrapassar a dificuldade detetada. Seguidamente, pedíamos a um aluno, que não pertencesse ao grupo que tinha lido, que apresentasse a sua avaliação da leitura feita pelo colega, justificando os comentários feitos. Não sendo uma tarefa fácil, verificamos que alguns alunos conseguiram articular um discurso cuidado e coerente, contribuindo assim para a avaliação do colega. Em contrapartida, para outros alunos, esta tarefa revelou-se exigente e acabaram por ficar mais centrados nos tópicos negativos, não apresentando sugestões para resolver as falhas detetadas. Do mesmo modo, a professora titular da turma, apoiando-se no preenchimento da grelha, comentou a leitura expressiva em voz alta do aluno, procurando identificar os pontos fortes e fracos do seu desempenho e caracterizar a sua evolução, comparando esta leitura com a feita na primeira sessão da intervenção didática.

Por fim, dialogamos com os alunos sobre os textos dramáticos produzidos em grupo, reforçando a ideia de que a revisão do texto deve ser um trabalho cuidado e preciso. Acrescentamos ainda que o trabalho em grupo é uma tarefa exigente, porque implica saber ouvir e aceitar a opinião dos colegas.

Capítulo 4 – Análise dos dados e interpretação dos resultados

Neste capítulo, vamos apresentar a análise dos dados recolhidos e interpretar os resultados obtidos.

Dado o tema do nosso projeto, durante a implementação da intervenção didática, recolhemos dados relativos à leitura expressiva e à escrita de textos dramáticos.

4.1. Leitura expressiva

Para recolher dados relativos a esta vertente do nosso projeto, envolvemos os alunos em atividades de leitura expressiva, que avaliamos recorrendo a uma grelha elaborada para este efeito, construída a partir da de Belo & Sá (2005: 57) (cf. Anexo 5). Este instrumento de avaliação, composto por diferentes parâmetros, era de preenchimento fácil, o que permitia avaliar rapidamente a leitura expressiva dos alunos.

Estava desdobrado em três grandes domínios:

- *Cognitivo*, relacionado com “objetivos que se fundamentan en la memorización o reproducción de algo adquirido por medio del aprendizaje, así como aquellos objetivos que incluyen la solución de alguna actividad de carácter intelectual, para cuya labor el individuo habrá de determinar previamente el núcleo esencial del problema y reestructurar después los datos que son conocidos o coordinarlos con ideas, métodos o procedimientos aprendidos anteriormente” (Krathwohl, Bloom & Masia, 1975: 21);

- *Socio-afetivo*, associado a “objetivos que surayan una tensión sentimental, una emoción o cierto grado de simpatía o de repulsa. Los objetivos afectivos pueden oscilar entre la simple atención hacia unos fenómenos determinados y ciertas cualidades de carácter y conciencia de gran complejidad, aunque perfectamente consecuentes.” (Bloom, Krathwohl & Masia, 1975: 21);

- *Psicomotor*, ligado a “objetivos que se proponen el desarrollo muscular o motor, ciertas manipulaciones de materias u objetos, o ciertos actos que exigen una coordinación neuromuscular.” (Krathwohl, Bloom & Masia, 1975: 21).

A cada um destes domínios foram associados parâmetros, correspondendo a aspetos mais específicos a ter em conta na avaliação da leitura expressiva:

- Ao *domínio cognitivo*, associamos os parâmetros (i) *Pronuncia corretamente palavras e frases*, ii) *Dá a entoação apropriada*, iii) *Faz as devidas pausas* e iv) *Imprime o ritmo adequado*;

- Ao *domínio socio-afetivo*, os parâmetros (i) *Revela segurança* e ii) *Domina o volume da voz*;

- Ao *domínio psicomotor*, os parâmetros (i) *Articula com facilidade*, ii) *Adota uma postura corporal correta* e iii) *Manifesta expressividade facial apropriada*.

4.1.1. Desempenho na primeira leitura

No Quadro 1, apresentamos os resultados da avaliação da leitura expressiva feita na primeira sessão da nossa intervenção didática:

Parâmetros de avaliação da leitura expressiva em voz alta		Sim		Não	
		Nº de alunos	Porcentagem	Nº de alunos	Porcentagem
Domínio cognitivo	Pronuncia corretamente palavras e frases	25	100%	-	-
	Dá entoação apropriada	21	84%	4	16%
	Faz as devidas pausas	22	88%	3	12%
	Imprime o ritmo adequado	20	80%	5	20%
Domínio socio-afetivo	Revela segurança	19	76%	6	24%
	Domina o volume da voz	25	100%	-	-
Domínio psicomotor	Articula com facilidade	23	92%	2	8%
	Adota uma postura corporal correta	22	88%	3	12%
	Manifesta a expressividade facial apropriada	15	60%	10	40%

Quadro 1 – Desempenho dos alunos na primeira leitura expressiva

A leitura do quadro permite-nos começar por destacar que não houve nenhum parâmetro com percentagem igual ou menor que 50%, logo todos os alunos tiveram um desempenho positivo em leitura expressiva.

No que diz respeito ao *domínio cognitivo*, constatamos que não foram registadas lacunas para o parâmetro *Pronuncia corretamente palavras e frases*, o que pode ser justificado:

- Pelo tempo atribuído para o estudo do texto (dois dias);
- Pelo facto de os alunos terem compreendido o significado de todas as palavras do texto.

Deste modo, julgamos que, mesmo sem terem memorizado o texto, os alunos antecipavam as palavras que iriam surgir no decorrer da leitura, o que facilitava a sua vocalização.

Os restantes parâmetros obtiveram níveis de desempenho muito elevados (igual ou acima dos 80%). No parâmetro *Dá entoação apropriada*, alguns alunos não obtiveram sucesso (16%) sobretudo por terem oralizado as palavras de forma “neutra”. No parâmetro *Faz as devidas pausas*, apenas três alunos (12%) não conseguiram ter sucesso, porque leram muito rapidamente, acabando por “atropelar” as palavras. Neste domínio, o parâmetro *Imprime o ritmo adequado* apresenta o valor de sucesso mais baixo (80%), pois alguns alunos hesitaram e repetiram alguns sons (sílabas, palavras).

No que diz respeito ao *domínio socio-afetivo*, podemos verificar que, para o parâmetro *Domina o volume da voz*, não foram registadas lacunas. Pensamos que o motivo para tal valor seja o conhecimento que os alunos tinham do texto. Tal não se verifica para o outro parâmetro do mesmo domínio (*Revela segurança.*), para o qual registamos um nível de desempenho mais baixo (76%).

No decurso do diálogo sobre esta atividade, que decorreu na segunda sessão, recolhemos enunciados dos alunos, que ajudam a compreender por que razão tal aconteceu: “Tive um bocado de vergonha de ir ali para a frente. (Aluno 21); (...) fico sempre nervosa quando leio.” (Aluno 6); “Não gosto muito de ler alto à frente da turma.” (Aluno 3); “Não tenho vergonha, mas eu não sei bem as falas da minha personagem (...) Eu tinha muitas falas.” (Aluno 11).

O mesmo acontece para o *domínio psicomotor*, em que surge o parâmetro com o nível de desempenho mais baixo: *Manifesta a expressividade facial apropriada*, com 60%. Julgámos conveniente justificar este parâmetro de forma mais pormenorizada, descrevendo as possíveis causas para o resultado obtido. Como refere Jean (1999: 193), “o seu rosto, sem acentuar os efeitos trágicos ou cómicos da sua leitura, reflecte-os, todavia. (...) o rosto está imóvel, mas não demasiado; como o texto. Numa palavra, o

rosto do leitor mostra que o «prazer do texto» é um prazer partilhado.” Foi nesta linha de pensamento que englobamos este parâmetro na nossa grelha de avaliação. Contudo, parece-nos que o reduzido sucesso neste parâmetro pode estar relacionado com:

- Dificuldade em decifrar as emoções da personagem e, conseqüentemente, em conseguir passá-las para a leitura feita;
- Demasiada dependência do papel onde estava registado o texto a ler, o que os impedia de olhar para o público a quem a leitura era dirigida; alguns alunos não conseguiram fazê-lo uma única vez.

Alguns tentaram explicar estes resultados. Eis alguns dos argumentos usados: *“Eu acho que li bem! Só acho que devia ter treinado à frente de um espelho ou de assim de alguém para perceber como estava a minha cara.”* (Aluno 2); *“É difícil saber qual é a expressão da nossa cara quando não estamos a representar.”* (Aluno 10).

Os outros dois parâmetros apresentaram valores muito próximos: 92% (*Articula com facilidade*) e 88% (*Adota uma postura correta*). Apesar de ser difícil definir regras para garantir uma postura correta, não nos parece que a dos alunos que falharam neste parâmetro tivesse essas características, já que estes se apresentavam muito rígidos, parecendo contraídos e pouco à vontade.

Assistiu-se ainda a comparações por parte dos alunos que tinham encarnado a mesma personagem, mas que pertenciam a grupos diferentes. Transcrevemos aqui um desses comentários: *“Eu gostei mais da leitura do aluno 4. Coloquei uma cruz no sim em todos tópicos. O aluno 14 leu muito bem também, só que eu acho que leu um bocadinho rápido.”* (Aluno 24). Esta comparação do desempenho nas leituras realizadas poderá indicar que os alunos entenderam o que se pretendia em cada parâmetro, conseguindo assim avaliar os colegas de forma clara.

4.1.2. Desempenho na segunda leitura

Na segunda leitura, realizada a partir dos textos dramáticos produzidos pelos alunos em grupo, averiguamos que existia uma surpreendente motivação para esta atividade. Pensamos que tal aconteceu por terem gostado de conceber um texto dramático em que o tema era livre e de nele poderem empregar personagens do seu imaginário. Outra

razão para a existência de tal motivação poderá ter sido o facto de lhes termos pedido que avaliassem os colegas, preenchendo uma grelha igual à que usamos, o que lhes dava uma sensação de poder.

A avaliação desta atividade de leitura expressiva feita na última sessão da nossa intervenção didática, com recurso à grelha elaborada para o efeito, conduziu aos resultados apresentados no Quadro 2:

Parâmetros de avaliação da leitura expressiva em voz alta		Sim		Não	
		Nº de alunos	Percentagem	Nº de alunos	Percentagem
Domínio cognitivo	Pronuncia corretamente palavras e frases	25	100%	-	-
	Dá entoação apropriada	24	96%	1	4%
	Faz as devidas pausas	25	100%	-	-
	Imprime o ritmo adequado	22	88%	3	12%
Domínio socio-afetivo	Revela segurança	18	72%	7	28%
	Domina o volume da voz	21	84%	4	16%
Domínio psicomotor	Articula com facilidade	25	100%	-	-
	Adota uma postura corporal correta	18	72%	7	28%
	Manifesta a expressividade facial apropriada	21	84%	4	16%

Quadro 2 – Desempenho dos alunos na segunda leitura expressiva

A leitura do quadro permite-nos igualmente constatar que não houve nenhum parâmetro com percentagem igual ou menor que 50%, logo todos os alunos tiveram um desempenho positivo nesta segunda leitura expressiva.

No que diz respeito ao *domínio* cognitivo, verificamos que, mais uma vez, não foram registadas lacunas para o parâmetro *Pronuncia corretamente palavras e frases* e que os restantes obtiveram níveis de desempenho ainda mais elevados do que na primeira leitura (acima dos 80%). Destaca-se também o parâmetro *Faz as devidas pausas*, que apresenta um resultado de 100%. Julgamos que estes resultados poderão ser explicados pelo facto de os alunos terem feito a leitura expressiva de textos que eles próprios tinham escrito, em grupos de trabalho. Logo teriam uma melhor compreensão do que estavam a ler e, por conseguinte, mais facilidade em o exprimir.

O parâmetro *Dá a entoação apropriada* passou de 84% para 96%. Este resultado poderá ser o reflexo do trabalho que os alunos tiveram em caracterizar as personagens, que possibilitou um conhecimento mais profundo das mesmas. Além disso, tendo em conta a opinião de Jean (1999: 173), que afirma que *“para o leitor em voz alta, a entoação está, em parte, inscrita no texto lido.”*, o facto de terem lido textos escritos por si teria facilitado a tarefa de encontrar a entoação mais adequada.

Tal não se verifica para o *domínio socio-afetivo*, em que surge um dos parâmetros com um nível de desempenho mais baixo, aliás inferior ao obtido na leitura anterior: *Revela segurança* (passou-se de 76% para 72%). Embora a diminuição do sucesso não seja muito significativa, pois a redução foi de apenas um aluno, o nervosismo e a ansiedade ainda prevalecem na realização de atividades em que os mesmos têm de se expor.

Os resultados relativos ao outro parâmetro – *Domina o volume da voz* – também foram piores (passou-se de 100% para 84%). Apontamos as mesmas causas indicadas para o parâmetro anterior.

Estes dois parâmetros estão associados ao domínio socio-afetivo, logo são muito influenciados pelo estado emocional do leitor.

Durante o diálogo sobre a avaliação desta segunda leitura expressiva, alguns alunos tentaram justificar os fracos resultados relativos ao primeiro parâmetro deste domínio: *“Não gostei de treinar a leitura com o meu grupo e depois não tive tempo de treinar sozinha. Nunca aceitam a minha opinião e só dizem como é que eu tenho de ler. Não gosto que me corrijam.”* (Aluno 6); *“Foi complicado ler quando estávamos a treinar porque o Aluno 6 está sempre a criticar em vez de nos ajudar a melhorar a nossa leitura.”* (Aluno 21); *“Tenho sempre vergonha de ler para as pessoas. Tenho medo de me enganar a ler as palavras mais difíceis.”* (Aluno 23).

Ainda neste domínio, mas agora focando-nos no segundo parâmetro, consideramos que o resultado obtido está associado ao parâmetro anterior. De facto, parece-nos que o registo vocal do aluno relaciona-se com a segurança que sente durante a leitura realizada. Contudo, uma vez que os resultados obtidos nos dois parâmetros são diferentes, sentimos a necessidade de procurar outras razões para o insucesso neste segundo

parâmetro. Cremos que decorre igualmente da personalidade do aluno que está a fazer a leituras, nomeadamente da confiança que tem em si.

No *domínio psicomotor*, surge o parâmetro com o nível de desempenho mais baixo, aliás inferior ao obtido na primeira leitura: *Adota uma postura corporal correta*, que passa de 88% para 72%. Em contrapartida, o desempenho no parâmetro *Manifesta a expressividade facial apropriada*, melhora, passando de 60% para 84%. O terceiro parâmetro deste domínio – *Articula com facilidade* – também melhora, passando de 82% para 100%.

É de referir que, durante a avaliação, um aluno proferiu o seguinte enunciado: “*É claro que lemos bem este texto, já que fomos nós que o escrevemos.*” (Aluno 8). A afirmação deste aluno pode explicar as percentagens elevadas de sucesso que registamos para este domínio.

4.1.3. Comparação dos desempenhos

Um dos principais objetivos da realização destas duas avaliações da leitura expressiva era compará-las, para determinar o que tinha mudado nos alunos da primeira para a segunda e, assim, ajudá-los a interiorizar como se faz uma leitura expressiva.

Para facilitar a comparação dos resultados obtidos nas duas leituras, decidimos fazer um gráfico – abaixo apresentado – que mostrasse, em valores percentuais, o número de alunos que obtiveram *sim* nos parâmetros da grelha de avaliação da leitura expressiva, tanto na primeira leitura como na segunda:

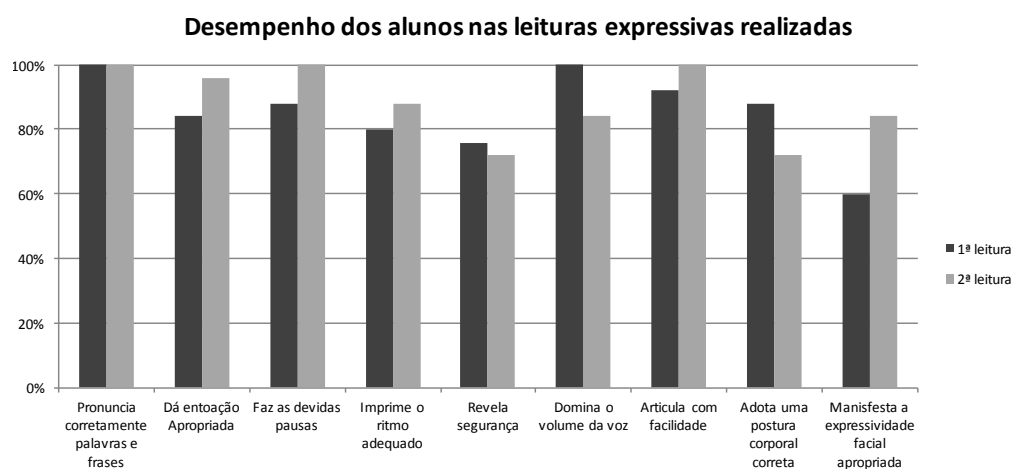


Gráfico 1 – Comparação do desempenho dos alunos nas duas atividades de leitura expressiva

A análise do Gráfico 1 permite-nos verificar que houve diferenças no desempenho dos alunos na leitura expressiva.

Como se constata, há cinco parâmetros que apresentam uma percentagem superior de êxito na segunda leitura:

- No *domínio cognitivo*, temos *Dá entoação apropriada, Faz as devidas pausas, Imprime o ritmo adequado*;

- No *domínio psicomotor*, surge *Articula com facilidade e Manifesta a expressividade facial apropriada*.

Julgamos poder associar estas alterações ao facto de, na segunda leitura expressiva, os alunos terem usado um texto que eles próprios escreveram. De facto, a planificação, a escrita e a própria reescrita/melhoria dos textos dramáticos produzidos em grupo possibilitaram uma melhor compreensão do texto lido.

Em contrapartida, houve três parâmetros para os quais, na segunda leitura, foram registados níveis inferiores aos da primeira leitura. São os que estão relacionados com o *domínio socio-afetivo: Revela segurança, Domina o volume da voz e Adota uma postura corporal correta*. Atribuímos estas falhas ao peso da responsabilidade de lerem um texto concebido por eles próprios.

Achámos importante realçar que o primeiro parâmetro – *Pronuncia corretamente palavras e frases* – tem o mesmo valor de 100% na avaliação das leituras expressivas realizadas. Pensamos que este sucesso decorre de vários fatores:

- O facto de, em ambas a leituras expressivas, termos dado tempo aos alunos para estudar o texto a ler em voz alta;

- O facto de o primeiro texto dramático lido em voz alta ser cómico, o que motivou os alunos;

- Ainda o facto de o segundo texto lido em voz alta ter sido escrito por eles e terem podido escolher o tema.

Haverá que destacar o parâmetro *Manifesta a expressividade facial apropriada*, que regista uma progressão de 60% para 84%. De todos os parâmetros tidos em conta foi o que registou maior evolução.

Acreditamos que este resultado advém de diversas causas:

- Após a primeira leitura, fizemos a leitura em voz alta de algumas frases, escolhidas aleatoriamente, o que permitiu aos alunos perceber a diferença das expressões faciais adotadas;
- Bom uso dos comentários/sugestões feitos/as para a melhoria da leitura (cf. Anexo 7);
- O facto de o segundo texto objeto de leitura expressiva ter sido escrito pelos próprios alunos.

4.2. Escrita de textos dramáticos

A análise das grelhas de planificação dos textos produzidos durante a nossa intervenção didática (cf. Anexo 8) permitiu-nos verificar que todos os grupos tiveram dificuldade em as preencher, como se pode ver no Quadro 3:

	Lacunas detetadas	Número de ocorrências	Percentagem
Estrutura externa	Não faz indicação de cenário	4	57,1%
	Não descreve o guarda-roupa	3	42,9%
	Não indica a movimentação das personagens	7	100%
	Não refere a gesticulação para as personagens	7	100%
	Não menciona a entoação das personagens	5	71,4%
	Não prevê diálogos	1	14,3%
	Não prevê monólogos	1	14,3%
	Não prevê apartes	1	14,3%
Estrutura interna	Não faz apresentação das personagens e não menciona as características	1	14,3%
	Não define as peripécias	2	28,6%
	Não indica forma de apresentação das peripécias	7	100%
	Não define o desfecho	2	28,6%
	Não indica forma de apresentação do desfecho	7	100%

Quadro 3 – Lacunas detetadas no preenchimento das grelhas de planificação de textos dramáticos

Antes de mais gostaríamos de clarificar que optamos por escurecer no quadro os valores superiores a 50% para facilitar a análise do mesmo.

No que diz respeito à *estrutura externa* do texto dramático, a leitura do quadro revela-nos que:

- Nenhum grupo inseriu na planificação do respetivo texto informação relativa à movimentação das personagens, nem à sua gesticulação e entoação; estas lacunas

podem estar relacionadas com o facto de os grupos saberem que não iriam representar o texto produzido, o que os teria levado a dar mais importância a outros tópicos que constavam da grelha de planificação do texto dramático a escrever;

- Um grupo não previu monólogos, nem apartes; parece-nos que este insucesso se deveu à má gestão do tempo para a realização da tarefa por parte do grupo, que inclusive, durante a sessão, perguntou se podia não dar resposta a alguns tópicos do guião, por ter perdido muito tempo a escolher as personagens.

No que diz respeito à *estrutura interna* do texto dramático, constata-se que:

- Nenhum grupo indicou *formas de apresentação das peripécias*; aparentemente, os alunos não compreenderam a natureza deste tópico; surpreendeu-nos o facto de nenhum dos alunos ter perguntado o que se pretendia neste tópico, já que tinha sido indicado, no início da sessão, que seria importante preencher na totalidade a grelha de planificação do texto dramático a produzir;

- As restantes lacunas explicam-se pela má gestão do tempo e ainda pelos pequenos conflitos que foram surgindo nos grupos ao longo da realização do trabalho; estes desentendimentos resultaram do facto de cada um dos elementos dos grupos querer impor a sua opinião aos outros.

- Nenhum grupo inseriu na sua grelha de planificação do texto dramático indicações relativas à apresentação das peripécias e do respetivo desfecho; pensamos que tal aconteceu devido a problemas ligados à má gestão do tempo, já descrita acima; outra razão poderá estar associada ao facto de considerarem que, ao descrever de forma breve as peripécias/o desfecho, já estariam a indicar a forma de apresentação dos mesmos.

4.2.1. Desempenho em produção escrita

Entendemos que esta fase de trabalho em grupo foi a mais exigente, requerendo da nossa parte um especial cuidado no acompanhamento dos grupos. Há vários fatores relacionados com esta necessidade, que passamos a mencionar:

- Diferentes ritmos de trabalho por parte dos elementos do grupo;
- O facto de alguns alunos dos grupos terem mais facilidade em produzir textos escritos, o que fazia deles os respetivos líderes, levando-os a ofuscar os restantes membros, mesmo que não fosse uma ação intencional;

- A dificuldade em aceitar as ideias dos colegas;
- O nervosismo face ao tempo estipulado para a produção do texto;
- A competição entre os grupos, a fim de que o trabalho que estava a ser produzido, além de ser o primeiro a ser finalizado, fosse também o melhor.

É evidente que, para que o trabalho fosse fluído com a qualidade pretendida, tivemos que intervir em algumas situações, recorrendo ao diálogo para ajudar os alunos a resolver alguns conflitos.

4.2.1.1. Primeira versão

De modo a proceder à análise e discussão dos dados recolhidos, durante a fase de escrita dos textos dramáticos pelos grupos, elaboramos um quadro a partir da lista de verificação (cf. Anexo 9).

O Quadro 4 permite-nos apreciar os sucessos (✓) e os insucessos (✗) relativos aos diferentes parâmetros avaliados e observar tópicos que os alunos não incluíram no texto (-). As frequências e percentagens referem-se às lacunas que detetamos no texto de cada grupo (G)³.

		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
Estrutura Externa	Divisão do texto em cenas	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓
	Divisão do texto em atos	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✓
	Apresenta didascálias	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Uso correto das falas (diálogo, monólogo, apartes)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Estrutura Interna	Exposição	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓
	Conflito	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Desenlace	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓
Coerência	Adequação do texto ao título	✓	-	✓	✓	✗	✗	✓
Escrita	As frases estão bem construídas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Uso adequado da pontuação	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓
	Não há erros ortográficos	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗
Número de lacunas detetadas		1	5	1	5	4	4	1
Percentagem das lacunas detetadas		9,1%	45,5%	9,1%	45,5%	36,4%	36,4%	9,1%

Quadro 4 – Desempenho dos grupos na escrita dos textos dramáticos

No que se refere à *estrutura externa*, evidenciamos a dificuldade que alguns grupos tiveram na divisão dos seus textos em atos e cenas.

³ Para maior comodidade usamos a letra G e um número para identificar os grupos.

Relativamente ao tópico *Divisão do texto em cenas*, verificamos duas situações distintas:

- Um grupo não mencionou nem atos, nem cenas;
- Outro grupo assumiu este tópico exclusivamente como a mudança de cenário; também associou os atos às cenas; logo, no Ato 1 encontrávamos a Cena 1, no Ato 2 a Cena 2 e assim sucessivamente.

No que se refere à *estrutura interna*, são notórias as lacunas relativas ao *desenlace*. Pensamos que este problema se deveu a uma má gestão do tempo para escrever o texto. Como o desenlace é a última coisa a ser escrita e alguns grupos não conseguiram finalizar o texto, este não figura no mesmo.

Já no que toca à *coerência*, as falhas detetadas dizem respeito ao tópico *Adequação do título ao texto*. Foi requerido aos alunos que pensassem num título e que, depois de terem escrito o texto, verificassem se este era compatível com o resultado final. No entanto, como se pode observar no quadro:

- O G2 esqueceu-se de dar um título ao seu texto;
- O G5 e o G6 não adequaram o conteúdo dos seus textos aos títulos escolhidos; verificou-se claramente que os títulos tinham sido escolhidos antes de escreverem os respetivos textos e que depois estes seguiram por caminhos diferentes.

Por último, na *escrita*, os grupos cometeram muitas falhas. O desempenho relativo ao parâmetro *As frases estão bem construídas* é satisfatório. Mas há outros parâmetros em que isso não acontece.

Destaca-se o parâmetro *Uso adequado da pontuação*, em que detetamos lacunas em dois grupos. É de referir que a vírgula:

- É frequentemente usada em condições em que não devia existir (por exemplo, entre o sujeito e o predicado – “*Os humanos, mandaram uma sonda para encontrar novos planetas mas, a sonda ao tocar nesta atmosfera explodiu, e rebentou com a parte mais importante do planeta.*” – G4);
- Inversamente, raramente é usada para separar orações (por exemplo – “*Sim claro que não chegaste atrasado afinal eu avisei-te na escola para vires estudar.*” – G2).

Tendo em conta o projeto da nossa colega de diáde, que alternou com o nosso e estava precisamente centrado no uso da pontuação, julgamos que as razões para estas lacunas poderão estar ligadas à constante distração na execução da tarefa e à preocupação de acabar a tarefa a tempo, acabando por não cuidar deste aspeto.

4.2.1.2. Segunda versão

A segunda versão do texto resultou de uma tentativa de reescrita do mesmo, tendo em vista a sua melhoria. Cada grupo pôde apoiar-se em comentários e sugestões de reformulação apresentados por um outro grupo, que tinha feito a revisão da primeira versão do seu texto.

No Quadro 5, apresentamos os resultados da análise de dados feita:

		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
Estrutura Externa	Divisão do texto em cenas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Divisão do texto em atos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Apresenta didascálias	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Uso correto das falas (diálogo, monólogo, apartes)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Estrutura Interna	Exposição	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Conflito	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Desenlace	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Coerência	Adequação do texto ao título	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Escrita	As frases estão bem construídas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Uso adequado da pontuação	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓
	Não há erros ortográficos	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓
Número de lacunas detetadas		0	1	1	2	0	1	0
Porcentagem das lacunas detetadas		0%	9,1%	9,1%	18,2%	0%	9,1%	0%

Quadro 5 – Desempenho dos grupos na reescrita e melhoria dos textos dramáticos

A sua leitura revela-nos que a segunda versão dos textos de três grupos (G1, G5 e G7) não apresentava qualquer lacuna.

É evidente que os textos dos restantes grupos também melhoraram após a revisão. Só não atingiram este nível, porque os grupos que tinham feito a respetiva revisão não detetaram alguns erros que tinham sido cometidos, logo os grupos não os eliminaram.

Parece-nos também importante refletir sobre a atitude dos grupos perante a revisão do respetivo texto. A maioria, quando recebeu a lista de verificação preenchida relativa ao seu texto, limitou-se a reformular as lacunas que tinham sido detetadas pelos colegas, isto é, não se preocupou em reler o seu próprio texto.

Por último, é de referir as lacunas detetadas na segunda versão dos textos de quatro grupos (G2, G3, G4 e G6), que se situavam ao nível da ortografia. Os mesmos foram assinalados e na última sessão conversamos com cada grupo sobre este assunto.

4.2.1.3. Comparação dos desempenhos

No Gráfico 2, apresentamos as lacunas detetadas nas duas versões dos textos dramáticos analisadas, para compararmos o desempenho nos dois momentos.

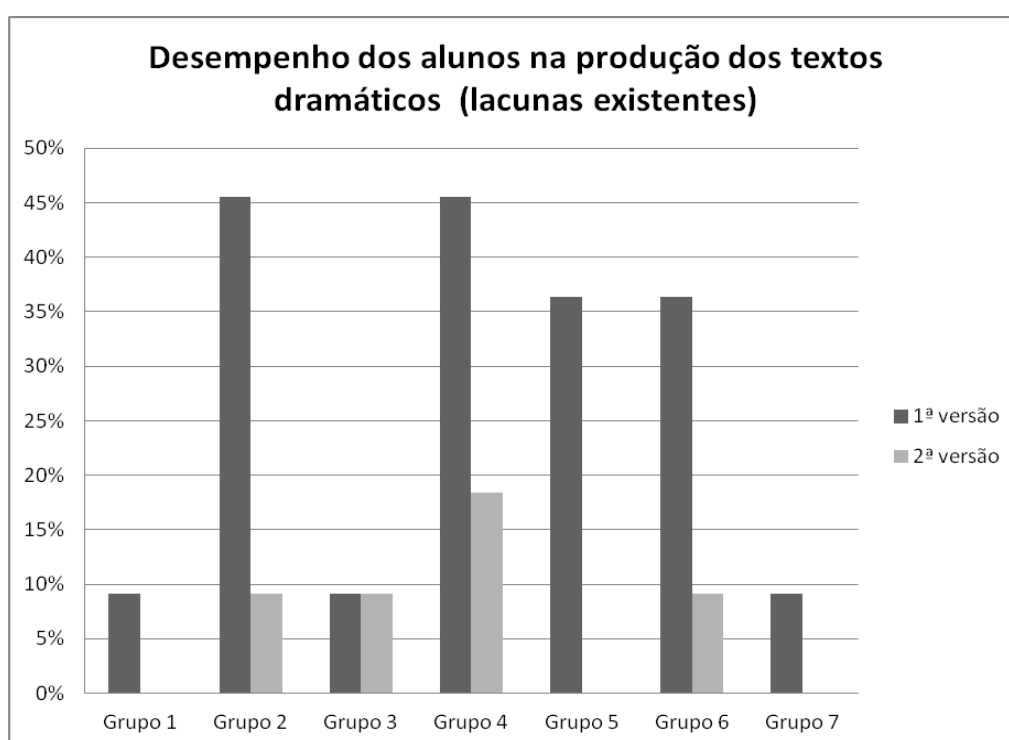


Gráfico 2 – Comparação do desempenho dos alunos nas duas versões do texto dramático produzido

Analisando o gráfico, verificamos que há três grupos (G1, G5, G7), que apresentam apenas a barra com o tom cinza mais escuro. Logo, não registaram nenhuma lacuna na segunda versão do texto. Sendo assim, podemos considerar que o preenchimento da lista de verificação para cada um destes grupos foi bem realizado e que eles mostraram abertura às críticas feitas pelos colegas e às sugestões apresentadas, visto que ultrapassaram todas as dificuldades detetadas na primeira versão dos seus textos.

Só um grupo (G3) manteve a percentagem de insucesso obtida na primeira versão do seu texto (9,1%). Tanto na primeira como na segunda versão do texto, havia erros

ortográficos. Uma vez que o grupo que estava encarregado de preencher a lista de verificação para este texto não detetou alguns erros ortográficos cometidos, o G3 não conseguiu corrigi-los.

Os restantes grupos melhoraram nitidamente na segunda versão do respetivo texto, passando a apresentar valores de insucesso abaixo dos 20%. É de destacar o caso do G2 e do G4, que, na primeira versão do texto, tinham atingido os 45% de insucesso, e, na segunda versão, apresentaram valores abaixo dos 20%.

Em relação à *estrutura externa* do texto dramático, as melhorias na segunda versão são notórias. Todos os textos apresentados apresentam as cenas e os atos bem definidos, graças aos alertas que foram feitos. Julgamos que o olhar atento e a preocupação de atingirem os objetivos propostos “reinaram” nesta segunda parte da tarefa.

No que concerne à *estrutura interna*, as lacunas que tinham sido cometidas na primeira versão foram detetadas e alteradas com o rigor que se pretendia: os alunos atribuíram mais valor à escrita do desenlace, o que não tinha acontecido na primeira versão. Este desleixo explica-se pela má gestão que o grupo fez do tempo, que acabou por os impedir de elaborarem um final para o seu texto.

Capítulo 5 – Conclusões e sugestões

5.1. Conclusões

Relembramos que, com o nosso estudo, pretendíamos que alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico adquirissem conhecimentos e desenvolvessem competências relacionados com: i) a estrutura do texto dramático, ii) a escrita de textos desta natureza e iii) a leitura expressiva de textos dramáticos.

Neste capítulo, propomo-nos apresentar as respetivas conclusões.

5.1.1. Relativas à leitura expressiva

A análise dos dados que recolhemos e a interpretação dos resultados obtidos permite-nos concluir que os alunos do 4º ano de escolaridade que participaram no nosso estudo desenvolveram competências em leitura expressiva.

Ao longo da nossa intervenção, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2, pareceu-nos apropriado trabalhar a leitura expressiva. Por conseguinte, fornecemos aos alunos pequenos textos (grande parte da autoria de António Torrado), sempre no dia anterior à data marcada para a realização da atividade de leitura expressiva. Após a leitura, fazíamos uma apreciação da mesma com base nos parâmetros da grelha de avaliação da leitura expressiva (cf. Anexo 5).

Esta dinâmica possibilitou aos alunos o contacto constante com os parâmetros que estariam na base da avaliação da leitura expressiva. Admitimos que teria sido interessante envolver os alunos na produção dos parâmetros para a grelha, dando-lhes assim “voz ativa” em todo o processo.

A implementação desta parte do nosso projeto revelou-se um grande desafio, no sentido em que tivemos que fazer uma apreciação crítica imediatamente após a leitura realizada pelo aluno. Para o fazer, tivemos de confiar no nosso instinto e no conhecimento adquirido a partir das investigações prévias que foram realizadas.

Da análise de dados e da interpretação dos resultados pudemos concluir que os alunos tiveram mais êxito na segunda leitura expressiva do que na primeira. Pensamos

que essa melhoria resultou das estratégias que foram utilizadas e das sugestões apresentadas aos alunos após a primeira leitura:

- Fazer a leitura prévia do texto, momentos antes de o ler expressivamente;
- Ler com fluidez;
- Respeitar os sinais de pontuação, a fim de dar à leitura o ritmo e a entoação adequados;
- Tentar compreender o que se lê;
- Procurar transmitir o estado de espírito das personagens.

5.1.2. Relativas à escrita de textos dramáticos

Numa dimensão mais cognitiva, destacamos que os alunos facilmente perceberam e conseguiram descodificar as características do texto dramático a partir da análise do vídeo relativo à estrutura deste tipo de texto que lhes foi apresentado.

Nas palavras acertadas de Pereira e Rocha (2006, p. 12) *“a produção de um texto com uma finalidade e uma intencionalidade comunicativa permite que os alunos se situem no mundo da escrita em geral e não encarem a escrita apenas como uma actividade escolarizada.”*

No decurso da intervenção didática, fomos nos apercebendo de que os alunos foram reconhecendo alguns dos instrumentos produzidos para orientar as atividades levadas a cabo e, simultaneamente, recolher dados para análise. Estamos a referir-nos, concretamente, à ficha de planificação do texto dramático a escrever e à ficha de verificação do texto produzido.

Tal aconteceu, porque, nesta parte do nosso estudo, retomamos trabalho realizado no âmbito de um estudo do ano letivo anterior, com a mesma orientadora e os mesmos alunos.

Por esse motivo, estávamos à espera de que o preenchimento da ficha de planificação do texto (cf. Anexo 8) fosse um êxito. Contudo, embora também não o possamos considerar como um fracasso, alguns grupos não preencheram este instrumento na totalidade e com correção. A principal causa para os espaços deixados em branco – se não mesmo a única – foi a má gestão do tempo facultado para realizar a

tarefa. Pensamos que a necessidade de se sobrepor aos outros, típica da faixa etária a que estes alunos pertenciam, tenha causado algumas perturbações no funcionamento dos grupos.

Ainda relativamente ao preenchimento deste instrumento, a julgar pelos resultados, constatámos que os alunos tiveram mais dificuldade na parte relativa à estrutura externa do texto dramático. De facto, verificamos que:

- Não dividiram os textos corretamente em atos;
- Não dividiram os textos corretamente em cenas.

Ocorre-nos pensar que os alunos continuavam com a ideia de que a estrutura externa está apenas ligada à prática teatral e que, por conseguinte, desvalorizaram essa parte da ficha de planificação do texto dramático a produzir.

Ao percorrer os dados recolhidos a partir da segunda versão do texto, constatámos que nenhum apresentava lacunas ao nível da estrutura externa e da estrutura interna do texto dramático.

Por conseguinte, acreditamos que as etapas implementadas (planificar, escrever, rever, melhorar e reescrever) são necessárias para que o produto final apresente a qualidade desejada neste nível de ensino.

5.2. Sugestões

Ser professor é uma vocação. É o professor que concebe um país com saber, com conhecimento e com futuro. Muitas são as questões e discussões sobre o papel e a importância do professor. Temos a convicção de que a ação do professor é importante para a formação do aluno e irá ter reflexos na forma como este se integra na sociedade. Assim, o professor, para além de transmitir o conhecimento, deve atuar como mediador do uso prático do mesmo.

Iniciamos a implementação do projeto com a convicção de que tínhamos planeado atividades adequadas para o estudo que pretendíamos levar a cabo. Quando o concluímos, tomamos consciência de que outras poderiam ter sido concretizadas, mas não foram realizadas por falta de tempo ou até mesmo por não as conhecermos.

Por conseguinte, passamos a apresentar algumas sugestões de natureza pedagógico-didática, que podem ajudar a melhorar uma intervenção didática da natureza da que levamos a cabo.

5.2.1. Relativas à leitura expressiva

Reconhecemos a verdade nas palavras de Sim-Sim *et al.* (2006, p. 99), quando alegam que *“Aprender a ler é uma tarefa para toda a vida e ensinar a ler deve ser uma das prioridades não só dos professores de língua materna, mas de todos docentes, na medida em que qualquer que seja a disciplina, a leitura vai estar sempre presente.”*

Somos da opinião de que quem lê mais, escreve melhor e que, por isso, quem está habituado a ler desde muito cedo estará mais apto para o trabalho, será mais eficiente e poderá viver melhor.

Das palavras à prática o passo é grande e nem sempre é dado. Logo, é importante que os professores sejam exemplo para os alunos. Devem ser os primeiros a ler com prazer, transmitindo esse sentimento aos seus alunos. O professor deve encarar a sala de aula como uma seara de atuação mostrando aos alunos que a sua postura deve ser idêntica à dele. No entanto, ocorre-nos questionar se os todos os professores se sentem capazes de o fazer. Tal afirmação está, porém, longe de ser decisiva, para dizermos se um professor é mau ou bom leitor.

Outro aspeto que merece, neste âmbito, ser realçado é a avaliação da leitura. Para Alves (1994, p. 14), *“os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificam os alunos.”* Pessoalmente, defendemos que a avaliação não deve ser meramente uma forma de rotular os alunos, colocando-os em patamares, mas também uma oportunidade destes tomarem consciência dos seus pontos fortes e fracos e encararem as suas dificuldades como desafios que têm de ser enfrentados.

É sobre este pano de fundo aqui desenhado que Ferreira (2009, p. 115) assegura que *“a avaliação pode ser entendida como um processo sistemático de identificação, e que é feita recolha e tratamento de dados, sobre qualquer matéria. Tem como objetivo*

atribuir um valor, tomando como ponto de partida um padrão critério, a partir do qual se possa melhorar o processo.”

No que se refere à leitura expressiva, consideramos importante que os professores invistam numa avaliação sistemática. Portanto, não pode ser realizada apenas uma vez por período. Como já referimos anteriormente, é importante que tanto o professor como o próprio aluno tenham noção das dificuldades e encontrem estratégias para combater essas lacunas.

O professor poderá recorrer a diversas estratégias didáticas com o intuito de promover o desenvolvimento de competências em leitura expressiva nos seus alunos, tais como:

- Criar uma rotina diária que inclua a leitura expressiva de textos de diversos tipos/gêneros;
- Elaborar, em conjunto com os alunos, um instrumento de avaliação da leitura expressiva, para que estes tomem consciência dos aspetos nela envolvidos;
- Gravar as leituras realizadas pelos alunos com o intuito de identificar os pontos fortes e fracos das mesmas;
- Fazer exercícios de treino relacionados com o ritmo e a entoação da leitura, a partir de frases e pequenos excertos apresentando numerosos e variados sinais de pontuação;
- Criar um programa de rádio semanal/mensal, onde os alunos poderão falar sobre diversos assuntos. Apesar de requerer poucos investimentos, atribui aos alunos a responsabilidade de pesquisarem sobre assuntos de que queiram falar no programa, organizando e trabalhando essa mesma informação. Permite ainda aos alunos habituarem-se a exporem-se sem que esse esforço os enerve excessivamente.

Caberá ainda ao professor explicar aos alunos que existem textos de diferentes tipos/gêneros textuais e que a leitura expressiva se deve adequar a cada um deles. Ocorre ainda observar que, no ato de ler um texto de um determinado tipo/gênero, o leitor deverá adaptar o ritmo da leitura e o tom de voz.

É ainda importante realçar a ideia de que a leitura expressiva também deve ser encarada como uma forma de motivar os alunos para a mesma.

5.2.2. Relativas à escrita de textos dramáticos

Ao longo do projeto, observámos que a turma se mostrou bastante interessada nas atividades propostas e participativa. Haverá que aferir que atividades que envolvam os alunos na produção de textos com a finalidade de serem lidos, de forma expressiva, para os restantes colegas de turma são uma excelente ideia para trabalhar a escrita e a leitura em interação.

Nas doudas palavras de Tejerina (2006, p.2), *“las obras de teatro constituyen un buen medio en la conquista del placer y del hábito de la lectura, así como en todo el proceso de la educación literaria de nuestros niños y jóvenes.”* Vem ainda realçar a ideia, da qual partilhamos, que *“la lectura individualizada de piezas dramáticas y, muy especialmente, la lectura colectiva en voz alta, es una actividad motivadora tanto para quienes leen como para quienes escuchan y, además, favorece el proceso de apropiación de una lectura comprensiva y placentera.”*

À semelhança do que ocorreu na nossa intervenção didática, Pereira e Rocha (2006, p. 1) destacam que *“é importante considerar que a produção de um texto dramático deve obedecer a uma planificação e à realização de várias actividades, em várias fases, e através de várias escritas e reescritas.”*

Muito do que se acaba de aflorar leva-nos a considerar que é importante apostar em tarefas diversificadas para a produção de um texto dramático, nomeadamente:

- Assistir à representação de uma peça de teatro e, posteriormente, refletir sobre a natureza do texto dramático, para conseguir reconstruí-lo (por exemplo, criando um novo final para o texto dramático explorado ou alterando as personagens e o espaço cénico de uma peça/cena, reescrevendo o texto de acordo com as alterações introduzidas);
- Elaborar uma maquete que representaria o espaço cénico (estariámos, deste modo, diante de uma tarefa interdisciplinar).

A este propósito, é de referir que Zurbach (s.d., p. 55) escreve que *“os criadores do teatro profissional não devem, nem podem – sob pena de se privarem de um público estimulante e ao mesmo tempo exigente –, ignorar a importância da relação entre teatro*

e escola, outro espaço de aprendizagem inteligente do mundo, confinada aos pedagogos.”

5.3. Limitações do estudo

Este estudo, que envolveu 25 crianças, tinha uma fronteira temporal definida para a sua aplicação. Portanto, sentimos a necessidade de estabelecer limites para cumprir os prazos. Logo, a primeira limitação prendeu-se com a antevisão do tempo necessário para desenvolver as atividades que estavam pensadas para as sessões. Procurou-se ultrapassar este constrangimento com o devido planeamento prévio das atividades e uma boa gestão do tempo disponível para a sua concretização.

Uma outra limitação residiu na reduzida amostra de 25 alunos. Sendo assim, as conclusões deste trabalho aplicam-se apenas a essa mesma população. Teria sido interessante comparar os dados recolhidos nesta turma com outras do mesmo ano de escolaridade nesta mesma instituição.

Também é de sublinhar que uma parte deste estudo foi, de certa maneira, uma continuação doutro realizado no ano anterior com os mesmos alunos. Daí adveio a necessidade de planificar atividades similares para, de alguma forma, conseguirmos dar continuação ao mesmo estudo, ao mesmo tempo que procurávamos torna-las apelativas, o que não foi fácil.

Será importante olharmos para estas limitações neste estudo como oportunidades favoráveis para aperfeiçoar o trabalho que aqui foi desenvolvido, com o objetivo primordial de ajudar futuras investigações.

5.4. Sugestões para outros estudos

Existem algumas linhas de desenvolvimento que podem ser seguidas tendo por base este estudo.

Em investigações futuras, como já foi referido anteriormente, seria interessante aumentar o tamanho da população em estudo, alargando o mesmo a outras turmas e comparando os resultados.

Outra linha de investigação poderia passar por levar os próprios alunos a construir o material que serviu, simultaneamente, para orientar as atividades levadas a cabo e recolher os dados para análise: a grelha de avaliação da leitura, a grelha de planificação do texto dramático e a lista de verificação do texto produzido. Teria sido enriquecedor que os alunos, através do diálogo e troca de ideias, tivessem tipo oportunidade de produzir estes materiais, dando-lhes a oportunidade de intervirem de forma mais ativa no processo de ensino/aprendizagem e na respetiva avaliação.

Poder-se-ia ainda produzir apenas um texto dramático, em que o número das personagens seria igual ao número de alunos da turma. Assim, cada aluno ficaria encarregado de desenvolver a personagem que lhe tivesse sido atribuída, caracterizando-a física e psicologicamente. Este trabalho em grande grupo dar-lhes-ia a oportunidade de criar *“um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente.”* (Fernandes, 1997, p. 564).

BIBLIOGRAFIA/WEBGRAFIA

Alves, C. M. F. & Antunes, P. (2005). *A criação dramática: o fazer e o pensar – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.

Alves, R. (1994). *A alegria de ensinar*. São Paulo: ARS Poética.

Bastos, G. (2006). *O teatro para crianças em Portugal*. Lisboa: Caminho.

Arcoverde, S. L. M. (s.d.). *A importância do teatro na formação da criança*. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf

Balbeira, M. J. A. P. (2013). *Planificação de textos: um estudo sobre a sua importância e propostas de exercícios*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras.

Barbeiro, L.F. (2003). *Escrita*. Braga: Universidade do Minho.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (com colaboração de Aleixo, C. & Pinto, M. O.) (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Belo, M. & Sá, C. M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bourscheid, M. (2008). *Encenação e performance no teatro grego antigo*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Buescu et al. (2013). *Metas curriculares de Português. Caderno de apoio (LE)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Calvo, N. R. (s.d.). *Para leer un texto dramático*. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=V-ItE3ew81IC&lp>

Canseco, M. (2011). *Literatura dramática y teatro. Anagnórisis, 4, 1-9*. Disponível em: [http://www.anagnorisis.es/pdfs/n4/canseco\(testimonio\)_n4.pdf](http://www.anagnorisis.es/pdfs/n4/canseco(testimonio)_n4.pdf)

Díaz, F. J. (1987). *Música y literatura para niños*. Costa Rica: EUNED.

Diegues, F. M. B. C. (2010). *O texto dramático em contexto de sala de aula: proposta para uma nova abordagem*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras.

- Escolovar. *Educação Literária (4º ano)*. Disponível em: http://escolovar.org/conto_torrado_teatro_vem-ai-ze-das-moscas_historias-tradicionais.pdf
- Fernandes, A. M. (2006). *Projeto SER MAIS – Educação para a sexualidade online*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Ciências.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. Análise psicológica, 4 (XV), 563-572. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>
- Ferreira, R. (2009). *Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º ano do 1º C.E.B.* Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- Krathwohl, D. R., Bloom, B.S. & Masia, B. B. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación: ámbito de la afectividad*. Valencia: Marfil (trad.).
- Levonian, R. (2006). Non-Verbal Communication and the Dramatic Text: an Analysis of the Didascalia in the Play A Lost Letter. *Philologica Jassyensia*, 2, 25-35. Disponível em: http://www.philologica-jassyensia.ro/upload/II_2_levonian.pdf
- Motos, T. (1999). Qué hacer con los textos teatrales en la clase de Lengua y Literatura? *Textos*, 19, 65-77. Disponível em: http://www.academia.edu/8731780/_Qué_hacer_con_los_textos teatrales_en_la_clase_de_Lengua_y_Literatura
- Murúa, H. (s.d.). *Literariamodern*. Disponível em: <https://literariamodern.wordpress.com/clase-virtual/>
- Pereira, L. A. & Rocha, F. (2006). *A produção colectiva de um texto dramático*. Disponível em: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_a_prod_colectiva_t_dramatico_b.pdf
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Rocha, F. M. C. (2007). *A produção de textos dramáticos na educação básica: Um estudo com alunos do 4º ano*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, A. M. P. F. (2007). *Escrever em oficinas de texto dramático: estudo de casos*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, C. V., Martins, M. & Cavalcanti, J. (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti/Departamento de Formação em Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (com colaboração de Duarte, C. e Micaelo, M.) (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Ramos, C., Silva, E., Micaelo, M., Santos, M. M. & Rodrigues, P. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tejerina, I.(2006).*Teatro, lectura y literatura infantil y juvenil española*. Disponível em: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/132870.pdf>
- Toro, A. G. (2011). *Teatralidad: Cómo y por qué enseñar textos dramático*. Barcelona: Graó.
- Tuckmann, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zurbach, C. (s.d.). *O texto dramático na aula de português: algumas notas para hoje*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre/Departamento de Linguística e Literaturas da Universidade de Évora.

Anexos

ANEXOS

Anexo 1 – Planificações das sessões

1ª sessão

Plano de Aula

Data: 17 de novembro de 2014

Área disciplinar: Português

Duração: 90 minutos (das 9h00 às 10h30)

Conteúdos:

- Texto dramático: estrutura.

Metas curriculares:

Educação Literária

23. Ler e ouvir textos literários

1. Ler e ouvir obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.

2. Reconhecer onomatopeias.
3. Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar.
5. Fazer inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo).

Recursos:

- Computador
- Colunas
- Tela branca
- Texto dramático “Vem aí o Zé das Moscas”, de António Torrado (excerto)

- Quadro branco e respetiva caneta
- Cartolina
- Canetas de feltro

Descrição da aula:

(1) Visionamento de um excerto da peça de teatro “Música no coração”
[<http://www.youtube.com/watch?v=9mKvoPlcREI>] – 7 minutos [trabalho coletivo]

(2) Diálogo sobre a cena visionada - 10 minutos [trabalho coletivo]

De que se fala nesta cena da peça de teatro?

(3) Distribuição de cópias do texto dramático correspondente a uma cena de uma peça de teatro (cf. Anexo 1)

(4) Leitura silenciosa do texto, feita por todos os alunos - 8 minutos [trabalho individual]

(5) Leitura em voz alta do texto - 8 minutos [trabalho coletivo]

(6) Análise do texto

- *Quais são as personagens do texto?*

- *Qual o tema/assunto do texto?*

(7) Diálogo com os alunos sobre as características de um texto dramático suportado por uma apresentação em Prezi (<https://prezi.com/id7-z6vx1n1f/texto-dramatico/>) (cf. Anexo 2)

(8) Elaboração coletiva de um cartaz sobre a estrutura do texto dramático (afixar no quadro de cortiça da sala)

Avaliação:

Avaliação formativa feita a partir:

- Da análise dos enunciados produzidos pelos alunos durante o diálogo sobre:
 - A cena da peça de teatro visualizada;
 - O texto dramático correspondente a uma cena de uma peça de teatro em estudo;
 - As características do texto dramático.
- Da elaboração coletiva do cartaz sobre a estrutura do texto dramático.

2ª sessão

Plano de Aula

Data: 19 de novembro de 2014

Área disciplinar: Português

Duração: 90 minutos (das 9h00 às 10h30)

Conteúdos:

- Texto dramático
- Leitura expressiva

Metas curriculares:

Leitura e escrita

6. Ler em voz alta palavras e textos.

2. Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.

3. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.

Educação Literária

24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos

2. Reconhecer onomatopeias

27. Dizer e escrever, em termo pessoais e criativo

2. Dramatizar textos (treinos de voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial)

Recursos:

- Grelha de avaliação da leitura expressiva (cf. Anexo 1)
- Computador
- Colunas
- Quadro-interativo
- Texto dramático “Vem aí o Zé das Moscas”⁴ (cf. Anexo 2)
- Gravador

Descrição da aula:

(1) Apresentação de um PowerPoint com os parâmetros para avaliação da leitura expressiva e diálogo com os alunos sobre o mesmo (cf. Anexo 1). – 15 minutos

⁴ Torrado, A.. (2003). Teatro às três pancadas. Barcelos: Civilização.

(2) Divisão da turma em três grupos e distribuição da peça de teatro “Vem aí o Zé das Moscas”, de António Torrado.

(3) Leitura individual e silenciosa do texto. – 7 minutos

- Cada aluno deverá sublinhar as réplicas relativas à personagem que lhe foi atribuída.

(4) Leitura da peça feita em voz alta pelos alunos. – 10 minutos

- Cada grupo irá treinar a leitura para uma sala que lhe for atribuída.

(5) Leitura em voz alta da peça de teatro em estudo feita pelos grupos

(6) Apreciação crítica das leituras feitas, com recurso a uma grelha de avaliação da leitura expressiva (cf. Anexo 1).

Avaliação:

- Avaliação formativa, feita a partir da análise:
 - Das respostas dadas no diálogo;
 - Da qualidade da leitura expressiva (através do preenchimento da grelha de avaliação).

3ª sessão

Plano de Aula

Data: 1 e dezembro 2014

Área disciplinar: Português

Duração: 90 minutos (das 9h00 às 10h30)

Conteúdos:

- Texto dramático: planificação e produção.

Metas curriculares:

Leitura e escrita

15. Planificar a escrita de textos

1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.

16. Redigir corretamente.

1. Utilizar uma caligrafia legível.
2. Escrever com correção na ortografia e na pontuação.
3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.
4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.

5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos.

Recursos:

- Ficha “Planificação de um texto dramático” (cf. anexo 1)
- Lápis
- Borracha
- Caderno pautado

Descrição da aula:

(1) Organização da turma em pequenos grupos (cinco grupos de quatro elementos e um grupo de cinco) [cf. anexo 2] – 7 minutos

(2) Apresentação das tarefas a realizar (incluindo a leitura, feita pela professora estagiária, de um esquema de planificação o texto dramático)

a) Para cada grupo:

- Planificação do texto dramático (completar o esquema [cf. anexo 1]); – 25 minutos
- Redação do texto. – 50 minutos

Nota: As tarefas serão cronometradas. Sempre que faltarem 10 minutos para o seu fim, os alunos irão ouvir o som de um alarme para saberem quanto tempo ainda têm disponível para finalizar a tarefa em curso.

Avaliação:

Avaliação formativa feita a partir da análise:

- Da planificação do texto dramático.
- Da redação do texto dramático.

4ª sessão

Plano de Aula

Data: 2 de dezembro de 2014

Área disciplinar: Português

Duração: 90 minutos (11h00 às 12h30)

Conteúdos:

- Texto dramático: revisão e reescrita

Metas curriculares:

Leitura e Escrita

22. Rever textos escritos.

1. Verificar se o texto respeita o tema proposto.
2. Verificar se o texto obedece à tipologia indicada.
3. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.
4. Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias.
5. Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias.
6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.

Recursos:

- Caderno pautado
- Caneta azul ou preta
- Ficha “Lista de verificação” (cf. anexo)

Descrição da aula:

- (1) Organização da turma em pequenos grupos (constituídos na aula anterior) [cf. anexo 2] – 5 minutos
- (2) Apresentação das tarefas a realizar
 - a) Para cada grupo:

- Revisão do texto de outro grupo, suportada por uma lista de verificação fornecida pela professora estagiária (cf. anexo); - 30 minutos
- Reescrita e melhoria do seu texto tendo em conta a revisão feita. – 55 minutos

Nota: As tarefas serão cronometradas. Sempre que faltarem 10 minutos para o seu fim, os alunos irão ouvir o som de um alarme para saberem quanto tempo ainda têm disponível para finalizar a tarefa em curso.

Avaliação:

Avaliação formativa feita a partir da análise:

- Do preenchimento da lista de verificação;
- Da segunda versão do texto, resultante da reescrita do mesmo.

5ª sessão

Plano de Aula

Data: 15 de dezembro de 2014

Área disciplinar: Português

Duração: 90 minutos (9h00 às 10h30)

Conteúdos:

- Texto dramático
- Leitura expressiva

Metas curriculares:

Leitura e escrita

6. Ler em voz alta palavras e textos.

2. Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.

3. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.

Recursos:

- Grelha de avaliação da leitura expressiva (cf. Anexo 1)
- Gravador/câmara de filmar
- Textos dramáticos produzidos pelos grupos (cf. Anexo 2)

Descrição da aula:

(1) Treino da leitura em voz alta a fazer (numa sala atribuída cada grupo) – 10 minutos

(2) Leitura em voz alta do texto produzido feita pelos grupos – 45 minutos

(3) Apreciação crítica das leituras feitas, com recurso a uma grelha de avaliação da leitura expressiva (cf. anexo 1). – 30 minutos

Avaliação:

- Avaliação formativa feita a partir da análise da qualidade da leitura expressiva (através do preenchimento da grelha de avaliação).

Anexo 2 – Texto da peça *Vem aí o Zé das Moscas!*, de António Torrado

Vem aí o Zé das Moscas

Personagens:

Zé das Moscas (pastor ou camponês, aparentado ou não com a figura do Zé Povinho, imortalizada por Rafael Bordalo Pinheiro).

Manuel da Boina

Médico

Comandante de Polícia

Advogado

Veterinário

Oficial de Diligências

Juiz

Coro com respetivo Corifeu.

Cada elemento do Coro é uma das personagens da peça. Como membro do Coro, o seu porte é uniforme e o seu vestuário neutro.



Cenário:

Em local evidente do espaço cénico, haverá ou um bengaleiro ou uma mesa ou uma arca, donde cada membro do Coro, no momento em que vai encarnar a sua personagem, tirará os respetivos adereços de composição da figura que vai personificar — bata e estetoscópio para o Médico, boné e cinturão para o Polícia, óculos e casaco escuro para o Advogado, beca para o Juiz, etc. — mas sem quebrar o ritmo da representação. Isto é: a ação não pode ficar suspensa à espera que um qualquer membro do Coro se vista da respetiva personagem. O restante mobiliário cadeira e secretária para vários utilizadores, onde só mudam os adereços conforme a secretária pertença ao Médico, ao Advogado, etc.) pode estar sempre em cena. Da colocação dos adereços para a secretária se encarregarão os membros do Coro disponíveis.

(Está o Coro composto e alinhado. O Corifeu (chefe do Coro) espreita por cima dos ombros dos restantes membros, adianta-se e avisa.)

Corifeu do Coro Atenção! Vem aí o Zé das Moscas.

Coro (de cabeças no ar, destroçando da formatura e sussurrando, cada um para seu lado)

— Bzz-bzz... bzz-bzz... bzz-bzz... bzz-bzz... bzz-bzz... bzz-bzz... (até chegar o Zé das Moscas).

(Aparece o azamboado Zé das Moscas, de boné na cabeça e cajado na mão, que se dirige ora a um ora a outro dos membros do Coro, queixando-se.)

Zé das Moscas - Não sei o que é que tenho. São assim uns zumbidos, bzz-bzz... bzz, que vêm e vão, passam e voltam, desandam e tornam. Bzz-bzz... bzz-bzz... Não entendo isto.

(Enquanto ele fala, os membros do Coro fazem de conta que não lhe ligam.)

Manuel da Boina - (pondo a boina) E vossemecê já experimentou ir ao médico?

Zé das Moscas - Ao médico? Acha o vizinho que isto é coisa de médico?

Manuel da Boina - Cá por mim, acho. (Voltando-se interrogativamente para os outros, que aprovam, fazendo que sim com a cabeça.) Quer dizer: achamos.

(O membro do Coro que faz de Médico já está a aprontar-se, quando Zé das Moscas se lhe dirige.)

Zé das Moscas - (de boné na mão, humilde) Senhor Doutor, o caso é que...

Médico - (interrompendo-o) Um momento. (Ausculta-o.) Respire fundo.

(Zé das Moscas obedece.)

Médico - Fundo...

(Zé das Moscas obedece.)

Médico - Fundo...

(Zé das Moscas obedece.)

Médico - Agora não respire.

(Zé das Moscas obedece.)

Médico - Já pode respirar.

Zé das Moscas - Senhor Doutor, são assim uns zumbidos...

Médico (interrompendo-o) - Um momento... (Mede-lhe as pulsações.)

(Zé das Moscas fica quieto. O Médico larga-lhe o pulso.)

Zé das Moscas - Os zumbidos, senhor Doutor, vêm e vão...

Médico (interrompendo-o) - Um momento. Abra a boca.

(Zé das Moscas obedece. O Médico examina-lhe a garganta.)

Médico - Pode fechar.

(Zé das Moscas obedece, premindo os lábios com força. O Médico, entretanto, senta-se à secretária e começa a escrever.)

Médico - Então de que é que se queixa?

(Zé das Moscas, de boca colada, exprime-se por gestos, mencionando as azamoadelas.)

Médico - Não consegue falar?

Zé das Moscas - Consigo, sim, senhor Doutor. Mas como o senhor Doutor me mandou fechar a boca...

Médico - Então, não tem queixas?

Zé das Moscas - Tenho, sim, senhor Doutor. São assim uns zumbidos, bzz-bzz... bzz-bzz, que vêm e vão, passam e voltam, desandam e tornam, bzz-bzz... bzz-bzz.

Coro *(a meia distância, em eco)* - Bzz-bzz... bzz-bzz... bzz-bzz... bzz-bzz...

Médico - O senhor costuma lavar a cabeça?

Zé das Moscas - Por dentro ou por fora?

Médico *(impaciente)* - Por fora, já se vê. Quem diz a cabeça, diz o cabelo. Porque o que eu vejo é que o senhor tem uma quantidade de moscas à volta da cachola. Para o seu caso, os meus estudos de nada servem.

Zé das Moscas - Então não tenho cura, senhor Doutor? *(preocupado)* O que é que eu hei de fazer?

Médico *(indiferente e encolhendo os ombros)* - Se as moscas o atormentam, grite-lhes e enxote-as. Passe bem. *(Palmada nas costas, pondo-o a andar.)*

(Vai o Zé das Moscas cabisbaixo, enxotando as moscas à volta da cabeça. O Coro zumbe, à sua volta.)

Zé das Moscas - Zute, moscas! Zute, moscas! Vão fazer bzz-bzz para outro caixote do lixo.

(O Coro continua a Zumbir.)

Comandante de Polícia - Oiça lá, ó cidadão.

Zé das Moscas - É comigo, senhor Guarda?

Comandante de Polícia - É consigo, sim. *(Sentando-se com à-vontade, em cima da secretária)* Você anda a alterar a ordem pública. Queixam-se os vizinhos, que não dormem, porque você passa a noite a gritar contra as moscas. Queixam-se os lojistas, que não têm clientes, porque você passa o dia a gritar contra as moscas. Todos se queixam. Ora isto, assim, não pode continuar. *(Murro sobre a secretária)*

Zé das Moscas - *(assustado)* Mas o senhor comandante o que é que quer? São assim uns zumbidos, bzz-bzz... bzz-bzz, que vêm e vão, passam e voltam, desandam e tornam. Bzz-bzz... bzz-bzz...

Comandante de Polícia - Chega. *(Outro murro na secretária)* Se tem querela com as moscas, contrate um advogado e ponha uma acção contra as supraditas moscas, no tribunal de comarca. E ponto final no assunto. *(Outro murro sobre a secretária)*

(Lá vai o Zé das Moscas muito abatido, enxotando as moscas e, de novo, perseguido pelo Zumbido do Coro. Dirige-se ao Advogado, sentado à secretária, a ler uns códigos.)

Zé das Moscas - Senhor Doutor Advogado, são assim uns zumbidos bzz-bzz... bzz-bzz, que vêm e vão, passam e voltam, desandam e tornam. Bzz-bzz... bzz-bzz...

Advogado *(enfadado)* E que tenho eu com isso?

Zé das Moscas *(humilde)* O Senhor Doutor Médico disse que são moscas e o Senhor Comandante de Polícia disse que o senhor Doutor é que resolvía.

Advogado *(indignado)* Eu? Eu? Tantos anos de estudo, tantas noites mal dormidas, agarrado aos códigos, para suportar estas patacoadas! E de um homem dar em doido!

Zé das Moscas *(humilde)* Senhor Doutor, eu...

Advogado Cale-se. Você é um ignorante.

Zé das Moscas Eu não queria...

Advogado Cale-se. Olhe: se o seu mal são as moscas e mosquitos, vá ao veterinário. A bem dizer, ele é que percebe de animais. Ora, portanto, pois, por conseguinte, as moscas pertencem-lhe.

(Zé das Moscas faz um cumprimento de despedida, a que o Advogado mm corresponde, e vai, cabisbaixo, enxotando as moscas, mais uma vez perseguido pelos zumbidos do Coro. Dá uma volta pela cena e, Quando volta à secretária, já nela está instalado o Veterinário, de pernas estendidas e com os pés sobre o tampo. Tem a bata aberta e ar bem-disposto.)

Veterinário Ora viva o amigo Zé das Moscas! Então como vai essa bizzaria? A bezerra? As ovelhas? Os cabritos? A vaca leiteira? Os patos? E as galinhas?

(A cada pergunta, Zé das Moscas vai acenando, servilmente, Que. sim, Que estão passando bem.)

Veterinário E a família?

(Novo aceno afirmativo do Zé das Moscas.)

Veterinário Então? Ao que vem?

Zé das Moscas *(queixoso)* São as moscas, senhor Doutor.

Veterinário Homessa! As moscas?

Zé das Moscas São assim uns zumbidos, bzz-bzz... bzz-bzz, que vêm e vão, passam e voltam, desandam e tornam. Bzz-bzz... bzz-bzz...

Veterinário E depois?

Zé das Moscas Depois? Bzz-bzz... bzz-bzz...

Veterinário Está bem. E depois? Zé das Moscas Bzz-bzz... bzz-bzz... bzz-bzz... bzz-bzz...

Veterinário Irra! Já ouvi. Depois... o que é que veio cá fazer?

Zé das Moscas Foi o senhor Doutor Advogado que recomendou que eu viesse.

Veterinário (irritado) Ah! Então o doutorzinho passou-o para mim? Sacudiu as moscas para cima do parceiro e ficou a rir-se. Pois deixe estar que já o despacho. Vá ao Juiz. Se tem agravos contra os insectos, desagrave-se, diante do Juiz. E deixe-me em paz. (Zé das Moscas recua, humilde, e dá outra volta pela cena, perseguido pelos zumbidos do Coro, cje ele enxota, já sarilhando o cajado no ar... Antes de chegar à secretária do Juiz passa pelo Oficial de Diligências, em manejas de camisa, de processos na mão, cfue o recebe, em pé, afavelmente, fazendo menção de o deixar passar.)

Oficial de Diligências Olha o amigo Zé das Moscas. Então como é que vai isso?

Zé das Moscas Mal, mal... De doutor para doutor...

Oficial de Diligências Nesse caso receito-lhe esta quadra de um grande poeta popular, o António Aleixo. É assim: Uma mosca sem valor pois a com a mesma alegria na careca de um doutor como em qualquer porcária. (Anunciando) Senhor Doutor Juiz, é o Zé das Moscas.

Juiz O Zé das Moscas? Ah! Ah! Ah! (Ri com grandes gargalhadas.)

(Quando o Juiz pára de rir, o Zé das Moscas começa a lengalenga dorida. O Oficial de Diligências assiste à entrevista.)

Zé das Moscas Senhor Doutor Juiz, Presidente do Tribunal, as moscas... não me deixam.

(O Juiz desata outra vez a rir, interrompendo o Zé das Moscas, que espera pacientemente que o juiz se acalme. Quando ele pára de rir e limpa as lágrimas dos olhos, de chorar a rir, o Zé das Moscas prossegue.)

Zé das Moscas — São assim uns zumbidos, bzz-bzz... bzz-bzz, que vêm e vão, passam e voltam, desandam e tornam. Bzz-bzz... bzz-bzz...

Juiz (sem conseguir conter o riso) Bzz-bzz? Bzz-bzz? (Grandes gargalhadas)

(Zé das Moscas mantém-se impassível, mas contristado, diante da exuberante risota do Juiz. A atitude do Oficial de Diligências é de reprovação. O Juiz consegue conter-se, embora, uma vez por outra, aflore o riso, no meio do que diz.)

Juiz Fique o meu amigo sabendo que cada mosca tem a sua lei. Não há código que as vença. Só posso aconselhar-lhe que, assim que vir uma a jeito, lhe dê uma paulada das rijas.

(Entretanto, o Oficial de Diligências, mimicamente, começou a acompanhar o voo deambulante de uma mosca. Tenta caçá-la com a mão, mas ela escapa-se. Ele seguelhe o voo com os olhos.)

Zé das Moscas E o senhor Doutor Presidente do Tribunal não me manda prender por eu andar a matar moscas?

Juiz (depois de uma grande risada) Mandar prendê-lo por caçar moscas? Que ideia! (Começa a escrever sobre uma folha.) Passo-lhe já aqui uma licença que o autoriza a matar todas as moscas do país, estejam onde estiverem...

Oficial de Diligências (que continua a acompanhar o voo da hipotética mosca, repete como aviso) Estejam onde estiverem, amigo Zé das Moscas.

(O Zé das Moscas também acompanhará agora o voo da mosca, que o Oficial de Diligências persegue.)

Juiz (um pouco incomodado com a repetição do Oficial de Diligências) Pois. Estejam onde estiverem. (Faz uma larga assinatura no papel.) Garanto-lhe que ninguém mais o incomodará.

(O Oficial de Diligências aponta ao Zé das Moscas a mosca, poisada na calva ao Doutor Juiz. O Juiz, com um risinho superior, entrega a licença ao Zé das Moscas. Inclina-se para a frente, ao entregar-lha.. O Oficial de Diligências continua muito excitado, atrás do juiz, a apontar a mosca poisada. O Zé das Moscas levanta o cajado.)

Zé das Moscas É uma mosca? É?

(O Oficial de Diligências, cúmplice, acena, afirmativamente.)

Zé das Moscas (dando com o cajado na cabeça do Juiz, que se desequilibra.) Já que tenho a licença... (Exibindo a licença ao Oficial de Diligências, que aprova.) Morreu?

Oficial de Diligências (limpando meticulosamente a careca do Juiz que, meio tonto, cabeceia na secretária, prestes a despenhar-se) A mosca? Morreu.

Zé das Moscas Matei a mosca! (Ar triunfante)

(Sai de peito erguido, talvez acompanhado pelas árias «Toreador», da ópera «Carmen» de Bizet, ou «Marcha triunfal» da ópera «Aida» de Verdi, entoadas em surdina pelo Coro. Misturam-se as «alusões» musicais com os zumbidos, num curto crescendo e logo depois em decrescendo, até ao silêncio.)

Zé das Moscas (afastando o Coro) É giro! Até parece que já não sinto os zumbidos. (Pondo-se à escuta) Pois não! Já não oiço o bzz-bzz... bzz-bzz... Foram-se as moscas. Fugiram as moscas. Viva! Estou curado. (Corre de braços abertos.) Viva! Estou curado!

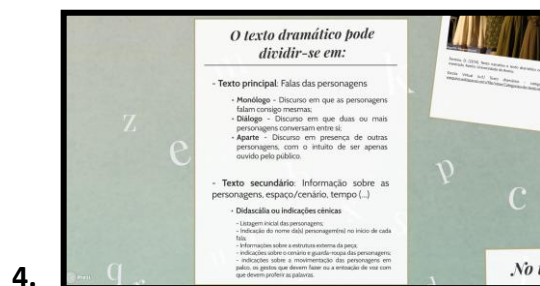
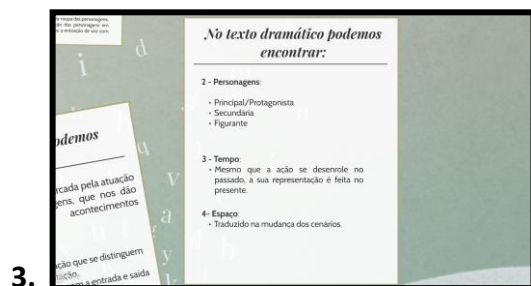
(Corre a abraçar o público. Entretanto, o Juiz sai da secretária, aos tropeções, como um bêbado que não quer dar parte fraca. O Coro vira-se para ele e zombe, à sua volta.)

Corifeu Curou-se o Zé das Moscas, mas parece que quem ficou a ouvir zumbidos à volta da cabeça foi o tal Doutor Juiz.

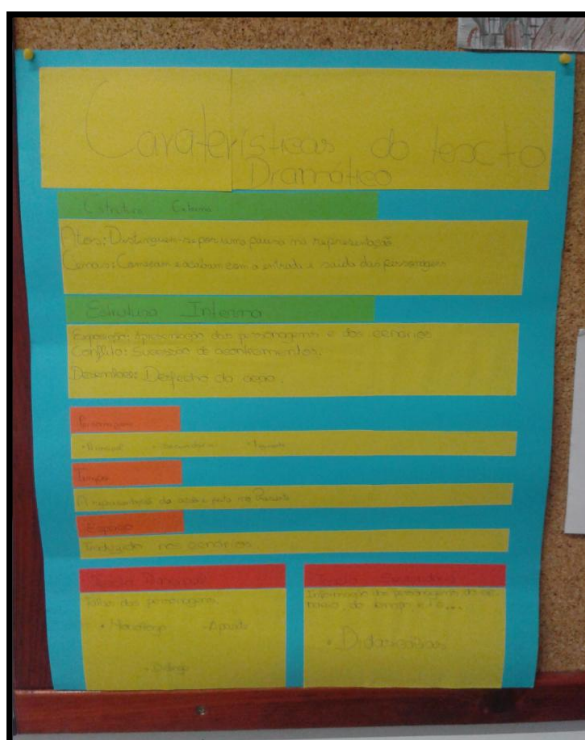
(O Coro persegue o cambaleante Juiz, zumbindo em crescendo, até se tornar insuportável. O Juiz foge, de mãos a tapar os ouvidos.)

FIM

Anexo 3 – Apresentação em PREZI sobre o tema *Caraterísticas do texto dramático*



Anexo 4 – Cartaz relativo ao tema *Caraterísticas do texto dramático*



Anexo 5 – Lista de verificação/grelha de avaliação da leitura expressiva

PROJETO TEXTO DRAMÁTICO E INTERAÇÃO LEITURA-ESCRITA

Grelha de avaliação da leitura expressiva/em voz alta⁵ (auto-, hétero- ou coavaliação):

Capacidade de Leitura oral																		
Nome do Aluno	Pronuncia corretamente palavras e frases		Dá entoação apropriada		Faz as devidas pausas		Imprime o ritmo adequado		Revela segurança		Domina o volume da voz		Articula com facilidade		Adota uma postura corporal correta		Manifesta a expressividade facial apropriada	
1	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
2	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
3	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
4	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
5	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
6	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
7	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
8	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não

⁵ BELO e Sá (2005:57)

Anexo 6 – Apresentação em PREZI relativa à leitura expressiva

1. 

Texto dramático e interação leitura-escrita
Avaliação da leitura expressiva em voz alta
2. 
 - Pronuncia corretamente palavras e frases;
 - Dá entoação apropriada;
3. 
 - Faz as devidas pausas;
4. 
 - Imprime o ritmo adequado
5. 
 - Revela segurança;
6. 
 - Domina o volume da voz;
7. 
 - Articula com facilidade;
8. 
 - Adota uma postura corporal correta;
 - Manifesta expressividade facial apropriada;

Anexo 7 – Comentários sobre o desempenho dos alunos em leitura expressiva

Desempenho na leitura da peça de teatro "Fem aí o Zé das Máscaras"



Aluno 1

Parabéns! O estudo realizado em casa da peça de teatro, nomeadamente das falas da personagem Manuel da Boina, resultou do teu excelente desempenho na leitura expressiva em voz alta.

Professora estagiária: Susana Lopes

Desempenho na leitura da peça de teatro "Fem aí o Zé das Máscaras"



Aluno 2

Parabéns! O estudo realizado em casa da peça de teatro, nomeadamente das falas da personagem o Juiz, resultou do teu excelente desempenho na leitura expressiva em voz alta.

(ATENÇÃO: O parâmetro "manifesta a expressividade facial apropriada" está negativo. Deves confiar mais nas tuas capacidades e não ter vergonha. ☺)

Professora estagiária: Susana Lopes

Desempenho na leitura da peça de teatro "Fem aí o Zé das Máscaras"



Aluno 4

Parabéns! O estudo realizado em casa da peça de teatro, nomeadamente das falas da personagem do Médico, resultou do teu excelente desempenho na leitura expressiva em voz alta.

(ATENÇÃO: A folha que estás a ler não deve tapar a cara. ☺)

Professora estagiária: Susana Lopes

Desempenho na leitura da peça de teatro "Fem aí o Zé das Máscaras"



Aluno 25

O estudo realizado em casa da peça de teatro não foi suficiente. Por não dominares bem as tuas falas o desempenho na leitura expressiva em voz alta foi negativo.

PRECISAS de ler e estudar os textos em casa! 

Professora estagiária: Susana Lopes

Desempenho na leitura da peça de teatro "Tem aí o Ló das Moscas"



Aluno 21

O estudo realizado em casa da peça de teatro não foi suficiente. Por não dominares bem as tuas falas o desempenho na leitura expressiva em voz alta foi negativo.

Precisas de:

- 1º Decifrar as palavras desconhecidas e compreende-las;
- 2º Ler e reler a mesma frase até que consigas pronunciar-la corretamente e imprimir o ritmo necessário;
- 3º Confiar mais nas tuas capacidades e não ter vergonha.





☺ Com treino e força de vontade irás conseguir eliminar estas pequenas falhas na leitura em voz alta.




Professora estagiária: Susana Lopes

Anexo 8 – Ficha de planificação do texto dramático

PROJETO TEXTO DRAMÁTICO E INTERAÇÃO LEITURA-ESCRITA

Grelha de planificação de um texto dramático

<i>Texto dramático</i>		<i>Anotações do grupo</i>
Estrutura externa	 <u>Atos previstos</u>	
	 <u>Cenas previstas (indicar por ato)</u>	
	 <u>Didascálias previstas</u> -Listagem inicial das personagens; -Indicação do nome da(s) personagem/(ns) no início de cada fala; -Informações sobre a estrutura externa da peça; -Indicações sobre o cenário e guarda-roupa; -Indicações sobre a movimentação das personagens em palco, os gestos que devem fazer e a entoação de voz que devem adotar	
	 <u>Previsão de:</u> -Diálogos -Monólogos -Apartes	

Texto dramático		Anotações do grupo
Estrutura interna	 <u>Exposição:</u> <ul style="list-style-type: none"> -Personagens e suas características -Forma de apresentação das personagens -Antecedentes da ação -Forma de apresentação desses antecedentes 	
	 <u>Conflito:</u> <ul style="list-style-type: none"> -Definição das peripécias que fazem a ação progredir -Forma de apresentação das peripécias 	
	 <u>Desenlace:</u> <ul style="list-style-type: none"> -Desfecho previsto para a ação dramática -Forma de apresentação do desenlace 	

Anexo 9 – Lista de verificação relativa à estrutura do texto dramático

PROJETO TEXTO DRAMÁTICO E INTERAÇÃO LEITURA-ESCRITA

📄 Texto dramático			Sim	Não
Estrutura	Externa	O texto está corretamente dividido em <i>cenas</i> (marcadas pela entrada e/ou saída de personagens)?		
		O texto está corretamente dividido em <i>atos</i> (marcados pela mudança de cenário)?		
		O texto apresenta <i>didascálias</i> : - Há uma lista inicial de personagens? - O nome das personagens é indicado antes de cada fala? - São dadas informações sobre: A mudança de ato? A mudança de cena? O(s) cenário(s)? O guarda-roupa? A movimentação das personagens no palco? A sua gesticulação? A entoação da dar às falas?		
		O texto principal apresenta: - Diálogos? - Monólogos? - Apartes?		
	Interna	<i>Exposição</i> : - As personagens foram: • Apresentadas? • Caracterizadas? - Os antecedentes da ação foram: • Definidos? • Apresentados de forma clara?		
		<i>Conflito</i> : - As peripécias foram: • Definidas? • Apresentadas de forma clara?		
		<i>Desenlace</i> : - O desfecho da ação foi: • Definido? • Apresentado de forma clara?		

Lista de verificação⁶

Conteúdo	O texto está adequado ao tema (anunciado pelo respetivo título)?		
Escrita	As frases estão bem construídas?		
	As regras de pontuação foram respeitadas?		
	Há erros ortográficos?		

⁶ Adaptado de FERREIRA (2014:101)